

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI

**A ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE COMPREENSÃO ORAL PARA O
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM NÍVEIS
INICIAIS**

PORTO ALEGRE, 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**A ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE COMPREENSÃO ORAL PARA O
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM NÍVEIS
INICIAIS**

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade federal do
Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2009**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antônio e Margô, por todo amor e carinho, pelo exemplo de vida, por todos os valores ensinados, por me fazerem acreditar que os sonhos sempre valem a pena e por terem proporcionado a realização de muitos deles.

Aos meus irmãos, Letícia e Marcelo, por serem tão presentes, dividindo comigo todos os momentos, todas as derrotas e todas as conquistas. Obrigada pelas palavras de consolo, de incentivo e de carinho.

Ao André, por todo o amor e companheirismo, por tudo o que construímos juntos ao longo de tantos anos, por ter entendido minha ausência em tantos momentos e me incentivado em todos eles.

À minha avó, Lecy, pelos sábios conselhos, por todos os cuidados e por todo o carinho.

À Profa. Dra. Margarete Schlatter, por toda a minha formação como professora de PLA e pelas oportunidades de discussões e reflexões compartilhadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, em especial a Professora Dra. Luciene Simões e ao Professor Dr. Pedro Garcez, pelos ensinamentos.

Aos colegas e amigos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, pelas discussões e reflexões acerca do ensino/aprendizagem de PLA, por compartilharem experiências enriquecedoras para pensar a prática pedagógica, pelo apoio e ajuda em tantos momentos e pelo comprometimento em fazer do PPE um lugar tão especial.

Às colegas e amigas Letícia Grubert dos Santos, Maíra da Silva Gomes, Simone Paula Kunrath, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Marques Uflacker, Gabriela da Silva Bulla, Simone Carvalho, Fernanda Kramer e Letícia Soares Bortolini por terem me acolhido no PPE e por compartilharem comigo tantas experiências no ensino de PLA.

A Janaína Fortes, por ter aceitado a missão de aplicar o material de COI e pelo comprometimento dedicado ao longo de toda a testagem. Obrigada pela leitura tão cuidadosa e por ter me possibilitado novas reflexões acerca das tarefas.

À Letícia Grubert Santos, Maíra Gomes e Juliana Roquele Schoffen pelas contribuições feitas em relação aos materiais didáticos elaborados para o curso de COI do PPE.

A todos os meus amigos, em especial à Giovana Agostini, Ana Paula Viana, Grazielle Gonçalves, Ana Letícia Roman e Elise Streck Silveira, pelos momentos de alegria, pelas boas risadas e pelo apoio ao longo de tantos anos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação qualificada e pelo incentivo à pesquisa.

RESUMO

Partindo do pressuposto que aprender uma língua é aprender a usá-la para (inter)agir com diferentes propósitos e interlocutores, este trabalho tem o objetivo de propor e analisar tarefas para o ensino de compreensão oral a alunos iniciantes de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, buscando verificar e sistematizar o que caracteriza uma tarefa de compreensão oral que tenha como objetivo preparar os alunos para lidar com textos orais em diferentes situações de uso da linguagem. Os materiais didáticos elaborados para o curso de Compreensão Oral I compõem quatro unidades didáticas que versam sobre temas do cotidiano e reúnem textos em vídeo de gêneros do discurso variados. As tarefas desenvolvidas buscam propiciar oportunidades de compreensão oral de maneira integrada com a leitura e a produção oral e escrita e o desenvolvimento de estratégias para lidar com a língua falada. Para este trabalho, analiso cinco tarefas de três unidades do material do curso de Compreensão Oral I diferentes para ilustrar como incentivar a prática de compreensão oral levando em conta os diferentes papéis que assumimos no processo de compreensão desde o início da aprendizagem de uma língua. Também analiso como os materiais podem propiciar a participação dos aprendizes, fornecendo o apoio necessário para a realização das tarefas. A análise conta ainda com as reflexões da professora que ministrou o curso (30 horas) e a avaliação de cada unidade didática feita pelos cinco alunos participantes. Com base na análise, é possível afirmar que, para a elaboração de tarefas que visam à compreensão oral em uma perspectiva de uso da linguagem, é necessário expor o aluno a gêneros orais variados e às características da oralidade desde o início da aprendizagem como uma forma de criar oportunidades para ampliar a participação e o uso de estratégias de compreensão em situações do dia-a-dia. Para que o aprendiz iniciante possa desenvolver as tarefas assumindo, desde o início, os papéis de decodificador, participante, usuário e analista, é necessário fazer uma seleção criteriosa dos textos (segmentos de vídeos), elaborar perguntas que promovam a prática de todos esses papéis, auxiliar o aluno através de enunciados claros e adequados ao seu nível de proficiência e da construção de alternativas de respostas e de suporte linguístico, além de fornecer explicações que possam servir de apoio para o desenvolvimento das tarefas.

ABSTRACT

Based on a perspective of language learning as learning to (inter)act with different purposes and interlocutors, this study aims at developing and analyzing tasks for the teaching of listening to basic students of Portuguese as an Additional Language in the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), and to systematize the characteristics of listening task designed to prepare students to deal with oral texts in different language use situations. The materials designed for the course of Basic Portuguese Listening are composed of four units based on a variety of oral genres (video) dealing with everyday topics. The tasks were designed to promote the practice of listening integrated with the skills of reading, writing and speaking and to develop strategies to deal with oral language. In this study, five tasks from three different units were analyzed in order to illustrate the practice of listening involving the different roles we play in the comprehension process since the beginning of our language learning process. Tasks are also analyzed in terms of the support provided to enable students' participation to accomplishment them. The analyses also draws on the reflections of the teacher who taught the course (30 hours) and the comments made by five students on each unit. The results suggest that tasks that aim at listening practice based on the concept of language use should expose students to a variety of oral genres and to the characteristics of oral language since the beginning of the learning process so that students can increase their participation and their use of listening strategies in everyday situations. In order to enable beginner student to accomplish listening tasks and simultaneously act as code breakers, text participants, text users and text analysts, it is necessary to make a careful selection of texts (video segments), to elaborate questions that promote the practice of all those roles, to help students with instructions that are both clear and appropriate to their proficiency level, to design questions that can guide their listening practice and to offer linguistic support and helpful explanations about the characteristics of oral language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS POR TAREFAS.....	15
1.1. O ensino por tarefas: usar a língua para (inter)agir com propósitos específicos em contextos específicos.....	19
1.2. A construção conjunta da aprendizagem.....	22
1.3. Implicações para o ensino de uma Língua Adicional.....	24
2. A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	31
2.1. Tarefas organizadas com base em gêneros do discurso.....	31
2.2. O uso de textos autênticos: um convite para refletir sobre língua e cultura.....	35
2.3. A elaboração de tarefas	37
3. A COMPREENSÃO ORAL.....	46
3.1. O ensino de compreensão oral em LA em níveis iniciais: dificuldades e possibilidades envolvendo textos orais.....	46
3.2. Características da língua falada.....	48
3.3. O ensino de estratégias de compreensão oral.....	55
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	66
4.2. A elaboração do curso de Compreensão Oral I (COI).....	66
4.2.1. Objetivos e programa do curso de COI.....	66
4.2.2. A elaboração dos materiais didáticos do curso de COI.....	69
4.2.3. A seleção dos textos do curso de COI.....	71
4.2.4. A elaboração do Manual do Professor.....	75
4.3. Geração e análise de dados.....	76
4.4. A tarefa na prática.....	77
5. A ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA O ENSINO DE COMPREENSÃO ORAL.....	80
5.1. Gêneros do discurso e condições de produção.....	82
5.1.1. Cenário, atores e propósitos.....	83
5.1.2. Recursos linguísticos a serviço do gênero.....	96
5.2. Estratégias relacionadas à língua falada.....	111
5.3. Ensinar compreensão oral significa possibilitar ao aluno fazer a tarefa.....	123
5.4. A perspectiva do professor e dos alunos.....	137
CONCLUSÃO.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

ANEXOS

ANEXO I – Unidade Encontros, tarefas I, II e III.....	153
ANEXO II – Unidade Convites – tarefa I.....	169
ANEXO III- Unidade Comidas e Eventos Sociais – tarefa I.....	181
ANEXO IV – Tarefas retiradas de livros didáticos para o ensino de PLA.....	194

QUADROS

Quadro I – Gêneros do discurso - Unidades Encontros, Convites e Comidas e Eventos Sociais.....	84
Quadro II – O contexto de produção	86
Quadro III – Na posição de analista	91
Quadro IV – O texto no seu vídeo	94
Quadro V – Integrando práticas	97
Quadro VI - Para além do vídeo	104
Quadro VII – Dando Suporte I.....	105
Quadro VIII - A seleção de recursos linguísticos e não linguísticos a serviço de propósitos e interlocutores.....	106
Quadro IX – Marcadores discursivos.....	108
Quadro X – Dando suporte II	110
Quadro XI – Prosódia e gestualidade.....	113
Quadro XII – Sensibilizando-se aos sons da língua.....	117
Quadro XIII – Sensibilizando-se aos sons da língua II	118
Quadro XIV – Sons parecidos	118
Quadro XV – Palavras e expressões que ouvimos por aí	119
Quadro XVI – Observar “pistas” para compreender implícitos.....	122
Quadro XVII – Tarefas preparatórias.....	126
Quadro XVIII – Mais tarefas preparatórias	127
Quadro XIX – Um mesmo segmento, várias possibilidades	130
Quadro XX – Dando suporte III.....	134
Quadro XXI – Dando suporte IV	135
Quadro XXII – Um olhar contextualizado....	135

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a discutir uma proposta de material voltado ao ensino de compreensão oral (CO) para nível inicial de Português como Língua Adicional (PLA)¹. A motivação pelo estudo do tema surgiu da minha prática como professora no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em turmas de nível inicial. O fato de ter trabalhado por alguns semestres com alunos em níveis básicos (Básico I, Intensivo de Básico I e II e também Básico II), e de esses alunos estarem inseridos em um contexto em que a língua adicional (LA) é também a língua usada para interação na comunidade, propiciou oportunidades de reflexão acerca das dificuldades de compreensão de textos orais presentes na sala de aula e fora dela. Ao tomarem parte em diversas situações cotidianas de uso da linguagem, os alunos deparavam-se com dúvidas e estranhamentos em relação a aspectos fonéticos, ao uso de gírias e marcadores discursivos, à entonação e a outros fatores que podem influenciar a compreensão de um texto oral que frequentemente traziam para discussão em sala de aula.

O material didático utilizado nos cursos regulares de Básico I e Intensivo de Básico I e II é composto pelo livro texto Avenida Brasil 1 (unidades 1 a 6) e também por tarefas complementares elaboradas pelos professores do PPE/UFRGS. Com relação ao trabalho de compreensão oral proposto no livro Avenida Brasil 1 (unidades 1 a 6), percebe-se que as tarefas são, em geral, descontextualizadas, com o propósito de ouvir apenas para verificar

¹ Neste trabalho, preferimos adotar o termo Língua Adicional (LA), e não Língua Estrangeira. Schlatter e Garcez (2009) afirmam que, ao adotarmos o termo LA estamos pressupondo que não exista uma diferenciação entre falantes nativos e não nativos na medida em que o educando, ao aprender a língua adicional, fará uso dela para interagir em um contexto no qual está inserido e não excluído por ser “estrangeiro”. Além disso, o termo LA aponta para a escolha do educando em adicionar mais uma língua ao seu repertório. Nas palavras dos autores: “falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (Schlatter e Garcez, 2009, p.127).

pronúncia, localizar informações e/ou praticar pronúncia através de exercícios de repetição. Embora tarefas como essas também sejam úteis para a familiarização com os sons da LA, elas não dão conta das dúvidas frequentes trazidas pelos alunos em nível básico de PLA relacionadas à compreensão de textos orais, pois, ao proporem um trabalho descontextualizado com a LA, não propiciam (ou propiciam muito pouco) reflexões acerca do contexto de produção envolvido em cada situação de uso da linguagem, da seleção de recursos linguísticos e prosódicos para os propósitos do gênero em foco e da mobilização de estratégias para a compreensão de textos. Além disso, o fato de as tarefas de compreensão oral presentes nos livros didáticos em circulação basearem-se apenas em diálogos preparados com o único intuito de servirem às tarefas propostas no livro (apresentando modificações na velocidade da fala, forçando uma pronúncia correta, evitando o uso de gírias ou marcadores etc.) limita as oportunidades de pensar sobre os aspectos culturais que permeiam o uso da linguagem. A maioria das tarefas de compreensão está baseada apenas em segmentos de áudio, não oferecendo suporte para o aluno através do uso de vídeo, tão relevante para níveis iniciais por possibilitar ao aluno lançar mão de estratégia de compreensão associadas às imagens (gestos, movimentos, contexto etc.).

Com relação aos materiais complementares elaborados pelos professores do PPE/UFRGS, embora procurássemos explorar textos orais autênticos, trabalhar com as condições de produção de um texto (quem escreve, para quem escreve, com que propósitos, em que contexto) e oportunizar espaços para dar conta das dúvidas e questionamentos trazidos à tona pelos alunos em relação às situações de comunicação envolvendo oralidade dentro e fora da sala de aula, não havia um material didático específico que tratasse de maneira explícita o ensino de compreensão oral para o nível básico. A falta desses materiais levou-me a pensar na organização de um curso de compreensão oral que propiciasse tarefas envolvendo uso da linguagem em diferentes textos orais e que convidassem o aluno a refletir sobre características da língua falada em situações específicas, oferecendo, para isso, um suporte maior na realização das tarefas propostas em decorrência do nível inicial em LA dos alunos.

Com relação aos materiais didáticos, não podemos esperar que sejam convites capazes de levar os alunos a pensar, refletir e usar a língua de forma contextualizada se abarcam uma visão de linguagem que se aliene a isso, ou seja, em que

(...) o vocabulário, por exemplo, seja quase sempre proposto numa definição ou explicitação por sinonímia (ou antonímia), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial a significação situada. A realidade fonológica da língua seja suplantada (...) As estruturas e funções sintáticas sejam identificadas linearmente e com segurança, sobretudo na perspectiva de uma metalinguagem, pouco se tratando o caso tão complexo da variação (Marchuschi, 2001, p.147).

Em se tratando de tarefas de compreensão oral (assim como de leitura e de produção oral e escrita) é preciso promover a reflexão, com base em textos autênticos, sobre a relação das escolhas fonéticas, prosódicas, linguísticas com interlocutores e propósitos em uma situação de comunicação específica. Assim, ao ingressar no mestrado, dei início à organização do curso de Compreensão Oral I (COI) voltado para alunos em nível inicial, para posteriormente analisar as tarefas elaboradas e refletir sobre elas, buscando verificar até que ponto essas tarefas oferecem suporte aos alunos em nível básico e até que ponto elas conseguem dar conta de algumas das questões que me levaram a propô-las.

O curso de COI para nível básico começou a ser oferecido no primeiro semestre de 2007 e tinha como principais objetivos propiciar ao aluno oportunidades para refletir sobre o uso da linguagem de forma contextualizada, através de textos orais (e escritos) autênticos². Dentre os objetivos propostos, estava o papel de gestos e da entonação na produção de sentidos, a escolha de recursos linguísticos apropriados para os propósitos de um texto (para quem é destinado, com qual objetivo, em que contexto, quem o fala, de que posição fala etc.), o reconhecimento de características da língua falada (apagamentos, harmonizações vocálicas etc.) e o reconhecimento de aspectos culturais nos textos.

² Para definição de materiais autênticos ver seção 2.2. (O uso de textos autênticos: um convite para refletir sobre língua e cultura).

Ao longo dos últimos seis anos como professora de português como LA, também tive inúmeras oportunidades de pensar o uso de tarefas em sala de aula e refletir sobre a elaboração de materiais a partir de oficinas e da participação em Seminários de Formação de Professores de Português como LA³. Embora o uso de textos autênticos em salas de aula de LA já se faça presente há algumas décadas, é possível perceber que as tarefas que os acompanham precisam ser repensadas por não oportunizarem a ajuda necessária ao aluno na compreensão do texto (oral e escrito), por trabalharem o texto pelo texto (restringindo-se a aspectos linguísticos) ou por explorarem parcamente os recursos envolvidos na materialização do texto (escolhas linguísticas que estão a serviço dos propósitos do texto e do interlocutor, assim como valores e ideologias, por exemplo). Dessa forma, as discussões e debates sobre a prática em sala de aula promovidas no PPE estimularam minha reflexão sobre o material didático que propus para o curso de COI e sobre como operacionalizar nas tarefas a visão de uso da linguagem e os objetivos do curso.

Dentre as pesquisas sobre a elaboração de materiais didáticos voltados para a compreensão oral que me inspiraram para realizar este trabalho está a dissertação de Bressan (2002). A autora discorre sobre o ensino de língua italiana como LA através de tarefas que integram práticas de compreensão e produção oral e escrita e que propõem olhar a língua de forma contextualizada, pensando as tarefas sob a luz da Abordagem Sociointeracional. Bressan ressalta a importância do trabalho com diferentes gêneros orais em aulas de compreensão oral como forma de possibilitar pensar a língua em diferentes esferas de uso e também de possibilitar ao aluno o trabalho com estratégias de compreensão. Além disso, a autora salienta que um mesmo texto autêntico pode ser trabalhado com níveis diferentes (básico, intermediário e avançado), necessitando apenas da graduação das tarefas, e não dos textos. O trabalho elaborado por Bressan serviu de base para a elaboração do material de COI, tanto no que considerava positivo (e que ressaltei brevemente no início deste parágrafo) quanto no que eu considerava faltar em seu trabalho, como por exemplo, pensar em um suporte maior nas respostas das tarefas propostas para o nível básico; em um cuidado maior

³ O Seminário de Formação de Professores de PLA acontece semestralmente, às sextas-feiras, das 14h as 16h, no Campus do Vale da UFRGS e é coordenado pela professora Dra. Margarete Schlatter.

nos enunciados das tarefas (adequando-os ao nível de proficiência dos alunos iniciantes) e em uma exploração de aspectos relacionados à língua falada (questões fonéticas, prosódicas, gestuais) e suas ligações com o contexto de produção.

Ao longo do primeiro ano do curso de mestrado, dediquei-me à estruturação do curso, à seleção de materiais e à elaboração das tarefas. Nas fases seguintes, comecei a usar os materiais em sala de aula, conforme explico na seção 4.3, para que, posteriormente, pudesse refletir sobre as tarefas buscando analisá-las com base nos questionamentos propostos neste estudo. Na fase de análise das tarefas e também na fase final da escritura da dissertação tive a oportunidade de participar da elaboração dos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), material distribuído para todos os alunos de escolas estaduais do RS (de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º a 3º ano do Ensino Médio) em uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Poder contar com essa experiência me deu novas perspectivas e contribuiu para aprofundar minhas reflexões acerca da elaboração de materiais didáticos e de tarefas para o ensino de LA em níveis iniciais.

Para elaborar materiais didáticos voltados ao ensino de LA é preciso ter claro o conceito de linguagem, proficiência e aprendizagem que nortearão o material.⁴ Para tanto, nos capítulos 1, 2 e 3 me proponho a retomar entendimentos apresentados na literatura com relação a esses pontos para definir o que entendo como uso de linguagem, ensino de língua, proficiência e aprendizagem nos materiais de COI e pensar de que forma é possível operacionalizá-los em tarefas para o ensino em níveis iniciais. No capítulo 4, apresento os objetivos desta pesquisa, o curso de COI (o contexto de formação do curso de COI para nível básico e seus objetivos, a forma como os materiais do curso foram pensados e a elaboração de um Manual do Professor) e como procedo na geração e análise dos dados. No capítulo 5, analiso as tarefas selecionadas para esta pesquisa para verificar e sistematizar as características que julgo fundamentais para a elaboração de tarefas de compreensão oral para alunos em nível inicial em PLA que visem a prepará-los para usar a LA em diferentes

⁴ Devido ao foco deste trabalho estar no ensino de compreensão, optei por não tratar do ensino de compreensão e do processo de compreensão em seções separadas, e sim, de maneira integrada ao longo do texto.

situações do cotidiano. Finalizo o capítulo com algumas considerações da professora e dos alunos com relação às tarefas do curso de COI.

Por último, apresento algumas reflexões com base na análise das tarefas e aponto para implicações do trabalho na área de elaboração de materiais de compreensão oral em PLA⁵.

⁵ Com o intuito de familiarizar o leitor com a extensão das siglas, apresento uma lista das siglas mais frequentes neste trabalho: LA (Língua Adicional); PLA (refere-se ao ensino de Português como Língua Adicional); CO (prática de compreensão oral); COI (refere-se ao curso de Compreensão Oral I, oferecido no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS); PPE (Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS) e UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

1. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS POR TAREFAS

Até a década de 70, o ensino de línguas e os métodos utilizados⁶ tinha como foco o desenvolvimento da competência linguística, restringindo-se ao domínio de estruturas gramaticais e léxico, sob uma perspectiva estruturalista⁷. Com relação ao ensino de compreensão oral, restringia-se a atividades baseadas em ouvir para repetir (Método Audiolingual), seguido de atividades envolvendo perguntas e respostas (Vandergrift, 2004). Na década de 70, com o método *Total Physical Response*⁸, os alunos são expostos a uma grande quantidade de informação e encorajados a ouvir sem ter a preocupação de produzir (falar). A prática pedagógica envolvendo o ensino de línguas não tinha como objetivo propiciar oportunidades de uso de tais estruturas em contextos comunicativos específicos, com propósitos de interação social, tampouco de refletir sobre o papel do contexto nas escolhas linguísticas dos falantes e das estruturas de poder ali imbricadas. Como consequência, percebia-se que, embora demonstrassem bom domínio em relação às regras de uso da língua, muitos alunos não eram capazes de usá-la em situações comunicativas.

A partir da crítica de Hymes (1971) à dicotomia chomskiniana competência/desempenho e de sua definição de competência comunicativa, que busca abarcar

⁶ Até então, o ensino de língua baseava-se em métodos que priorizavam a análise da língua independente das situações de produção. Dentre esses métodos estavam Gramática e Tradução (domínio da terminologia gramatical e de todas as regras da língua alvo através de exercício envolvendo tradução da língua alvo para a língua materna) e Audiolingualismo (há um primeiro contato com atividades envolvendo compreensão e produção oral para que depois sejam trabalhadas as práticas de compreensão e produção escritas, a gramática é ensinada intuitivamente e os erros são evitados ao máximo) (Flowerdew e Miller, 2005; Larsen-Freeman, 2000; Lightbown e Spada, 1999).

⁷ O ensino nessa perspectiva é baseado principalmente em exercícios que propõem repetição de estruturas e de vocabulário (drills).

⁸ Neste método, proposto por James Asher, a ênfase se dá na compreensão e produção oral. Os alunos são expostos a uma quantidade de insumo linguístico através de comandos simples dados pelo professor, do uso de figuras e de gestos. A produção escrita aparecerá em um segundo momento (Larsen-Freeman, 2000).

no uso da língua um conhecimento social, psicológico, cultural e linguístico, surge, na década de 80, a Abordagem Comunicativa (Widdowson, 1978; Littlewood, 1981; Nunan, 1989), que visa a promover um ensino não apenas do código, suas estruturas e léxico, mas de suas funções em diferentes situações de comunicação. Tarefas envolvendo práticas⁹ de compreensão oral também passam a levar em conta “ouvir com propósitos reais em tempo real, envolvendo tarefas comunicativas e interacionais” (Vandergrift, 2004, p.3).

A partir dessa perspectiva de uso da língua para comunicar-se, começa a ser desenvolvido o ensino por tarefas, que busca criar situações de comunicação envolvendo um propósito social. Morrow (1981) aponta alguns princípios presentes em uma tarefa comunicativa. Segundo ele, uma tarefa deve cumprir propósitos úteis a seus falantes; estar acima de um nível focado apenas na frase; envolver aspectos da vida real para a comunicação (escolha do que dizer, resposta ao que foi dito etc.); envolver ação e tolerar erros quando eles não interferem na comunicação.

Com relação aos entendimentos acerca de tarefas comunicativas, Richards e Rogers (2001) afirmam haver uma variação. Alguns pesquisadores classificavam-nas como tarefas funcionais, enquanto outros as classificavam como interacionais (Pica, 1994). Para Nunam (1989), as tarefas podem ser classificadas da seguinte forma: (a) tarefas com propósitos reais, que propõem situações de uso da língua em sala de aula e servem a propósitos comunicativos no cotidiano e (b) tarefas pedagógicas, que não necessariamente propiciam o uso da língua com propósitos comunicativos para desempenhar ações no mundo. Nas tarefas do primeiro tipo os alunos engajavam-se em um propósito definido, usando a língua para agir e realizar tal propósito. Já nas tarefas do segundo tipo, há um trabalho voltado para exercícios estruturais de gramática.

Neste trabalho, entendo tarefas como oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos. A tarefa é vista como um convite para agir e se engajar em diferentes atividades, que são tornadas

⁹ Neste trabalho, me refiro a práticas como situações de uso da linguagem envolvendo compreensão e produção oral e escrita.

relevantes pelos alunos ao longo da interação. Nas palavras de Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p.360):

A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante ou indesejável pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

No ensino de compreensão oral, a perspectiva de ensino comunicativo priorizou o desenvolvimento de habilidades de compreensão. Somando-se a isso, havia uma preocupação em promover tarefas que abarcassem situações reais de uso de compreensão oral no dia-a-dia, motivando os alunos a ter um propósito para realizá-las. Larsen-Freeman (2000), ao analisar a prática pedagógica sob a perspectiva da Abordagem Comunicativa, ressalta alguns de seus princípios norteadores: o foco está na comunicação e não no domínio de estruturas isoladas; os materiais são autênticos; o erro é visto como um processo natural da aprendizagem dos alunos, e não como algo que deve ser evitado; a interação proposta em tarefas comunicativas propicia oportunidades de negociação de sentidos entre os alunos e encoraja-os à cooperação; a atribuição de sentidos está vinculada ao contexto comunicativo e a competência linguística é vista como parte da competência comunicativa.

Conforme explicitado nos parágrafos acima, a Abordagem Comunicativa prioriza a comunicação, ou seja, usar a língua com propósitos específicos (expressar opiniões e ideias, aceitar e recusar convites etc.), cabendo ao professor o papel de propiciar tarefas que promovem tais situações de comunicação. A partir dessa mudança de foco, o uso de materiais autênticos em sala de aula passa a ser visto como uma oportunidade de usar e de refletir sobre a língua em situações sociais autênticas e em contextos específicos. Além disso, o uso de materiais autênticos possibilita também uma reflexão acerca de aspectos culturais, considerando que “cultura é o modo de vida cotidiano de pessoas que usam a língua” (Laersen-Freeman, 2000, p.131).

Todavia, embora seja possível perceber na Abordagem Comunicativa uma visão de uso da linguagem que leve em conta propósitos e interlocutores, a perspectiva ainda está baseada numa perspectiva idealizada de uso da linguagem, sem levar em conta a contextualidade das interações sociais. Considerando que o uso da linguagem é uma ação conjunta e que os interlocutores constroem sentidos pouco ou muito diferentes a partir de sinais linguísticos e não linguísticos do contexto que estão construindo, de seus pressupostos sócio-históricos e de seus objetivos (Clark, 2000) torna-se necessário refletir mais sobre o papel dos aspectos envolvidos em um evento comunicativo, socialmente situado, que leva em conta o que fazemos em nosso cotidiano ao nos comunicarmos e, como consequência, refletir mais sobre tarefas capazes de guiar os alunos para essa reflexão.

1.1. O ensino por tarefas: usar a língua para (inter)agir com propósitos específicos em contextos específicos

A partir da década de 90, investigações voltadas para a perspectiva interacionista ressaltam “a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na co-construção do significado e da ação” (Ribeiro e Garcez, 2002, p.8). Surge, então, uma nova abordagem, a Abordagem Sociointeracional, que busca priorizar o uso da língua na interação social dos participantes. Esta abordagem está baseada em uma perspectiva de interação situada e construída conjuntamente por seus inter(agentes), na qual

(...) os integrantes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre os participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram, sobretudo, a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso. (Ribeiro e Garcez, 2002, p.8)

A partir da perspectiva sociointeracional, entendendo o uso da linguagem como interação e interação como uma série de acordos que vão sendo coletivamente construídos pelos indivíduos ao (inter)agirem, uma prática pedagógica condizente com esse construto precisa levar em conta o trabalho com a sinalização dos entendimentos entre os participantes. Segundo Clark (2000, p.55), o uso da linguagem é uma ação conjunta entre os indivíduos para fazer coisas em diversas instâncias: “para fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas”¹⁰. Segundo o autor, se a língua é uma “ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto” (p. 55), não é possível entendê-la como algo fechado, isolado de seu contexto e dos participantes que a usam. Assim, ele ressalta a importância de olharmos para os cenários em que o uso da linguagem se dá¹¹, pois esses são como arenas do uso da linguagem nas quais os falantes desempenharão suas ações com propósitos definidos em relação ao seu interlocutor, que, por sua vez, reagirá a essas ações, executando outras ações, seja prestando atenção, ouvindo, observando gestos ou tentando compreender o falante na situação em que ele proferiu suas palavras. Dessa forma, pode-se dizer que os participantes não estão apenas realizando ações, e sim que eles estão coordenando essas ações um com o outro, ou seja, falante e interlocutor agem conjuntamente, em um determinado contexto para agir no mundo.

Ao pensar na interação como ações coordenadas, as atividades sociais realizadas quando ouvimos ou falamos também não podem ser entendidas como ações independentes. Pelo contrário. Na visão de Clark, elas são consideradas como ações partícipes - ações individuais, mas coordenadas, como as partes de um dueto - e o uso da linguagem que as atividades sociais criam é uma ação conjunta, como o próprio dueto. Para tanto, ao realizar tais atividades, falantes e interlocutores precisam coordenar suas ações, sustentadas, por sua vez,

¹⁰ As traduções desta e das demais citações em inglês são de minha responsabilidade.

¹¹ Para o autor, cenário é entendido como o somatório de cena (onde acontece o uso da linguagem) e meio (forma escrita ou falada) (Clark, 2000/1996, p.56). Exemplo de cenários da linguagem: a) pessoais: conversa, sempre com trocas de turnos entre os participantes; b) não-pessoais: monólogo (sem ou quase sem interrupções), sermão e relato de experiência; c) institucionais: político em entrevista coletiva, advogado ao fazer um interrogatório; d) prescritivos: leitura de livros de preces, casal de noivos recitando votos; e) ficcionais: uma atriz interpretando outra personagem em um filme; e) mediados: ditar uma carta a alguém, apresentador lê as notícias do telejornal; f) privados: pessoas falam para elas mesmas (p.56-57).

por uma base comum em que acreditam (compartilhar crenças, imagens, sons, gestos, expressões etc.). Coordená-las, significa estabelecer uma relação entre o que Clark chama de significado do falante e de entendimento do interlocutor. Dito de outra forma, é preciso que haja uma ligação entre a intenção do falante em o interlocutor perceber tal intenção, e entre a percepção do interlocutor em relação a tal intenção. Para isso, lançam mão de sinais¹², que consistem em eventos particulares construídos deliberadamente, nos quais eles demonstram suas percepções, intenções, entendimentos.

As contribuições de Reddy (2000) também nos ajudam a refletir sobre a linguagem e sobre um ensino-aprendizagem de línguas que levem em conta a construção conjunta de significados. Na tentativa de entender melhor a comunicação humana, Reddy discorre sobre os elementos envolvidos na comunicação entre indivíduos e apresenta duas perspectivas diferentes em relação à forma como a linguagem é entendida: a Metáfora do Conduto e a Metáfora dos Construtores de Instrumentos.

Ao dizermos, por exemplo, “Tente embalar mais os pensamentos em menos palavras” ou “Suas palavras são ocas – você não quer dizer nada com elas” (Reddy, 2000, p. 14-13), estamos usando uma metáfora, a qual o autor chamou de Metáfora do Conduto, que entende as palavras como um recipiente no qual sentidos, ideias e pensamentos são depositados. Com base nessa premissa, o fato de considerarmos um indivíduo como um bom falante ou um falante ruim depende da forma como ele usa a língua para enviar suas ideias e pensamentos a outras pessoas. Verifica-se, então, um pressuposto de que, ao comunicarem-se, os indivíduos transferem pensamentos e sentimentos fisicamente através das palavras.

Para contrapor a Metáfora do Conduto, Reddy traz outra forma de entender a linguagem através do paradigma da Metáfora dos Construtores de Instrumentos e aponta para outros posicionamentos frente à comunicação humana. Nessa visão, a falha na comunicação ou na leitura de textos não é vista simplesmente como uma incapacidade de expressão da mensagem por parte do falante, ao contrário, é vista como algo esperado, que faz parte da comunicação, e

¹² Segundo Clark (2000/1996, p.65), sinal refere-se a qualquer ação pela qual uma pessoa queira dizer algo para a outra pessoa.

que deve envolver esforços mútuos na interação social para que pensamentos, sentimentos e percepções advindos de indivíduos que compartilham diferentes bagagens possam ser negociados. Em virtude disso, passa-se a entender que o sentido não está nas palavras, e sim, na reconstrução que os indivíduos fazem ao ouvir tais palavras, ao observar o que é sinalizado por eles na interação, ao fazer inferências que os levem a pensar sobre o que compartilham ou o que não compartilham.

Para que pensemos sobre “evidências de que linguagem e pontos de vista sobre a realidade precisam se desenvolver de mãos dadas” (p.30), Reddy nos conta a história de quatro indivíduos que habitam ambientes nos quais algumas coisas são compartilhadas, porém, com características diferenciadas. Essas pessoas estão dispostas em um recinto com formato de uma roda de carroça, e cada indivíduo encontra-se isolado do outro em um dos raios que divide a roda. Portanto, eles não se conhecem e nem se vêem, desconhecendo as características pessoais dos outros e o ambiente no qual estão inseridos. A única forma de comunicação entre eles é um mecanismo que se encontra na parte central da roda, capaz de enviar pedaços de papel. É através desse mecanismo que os quatro indivíduos trocam informações sobre instruções e descrição de um instrumento de trabalho desenvolvido por um deles. Após perceber que tal instrumento não pode funcionar em seu ambiente devido a condições diferentes e de imaginar, a partir de tal instrumento, características e condições dos outros indivíduos, eles lançam mão das suas próprias características e reestruturam tal instrumento, de forma a adaptá-lo ao seu contexto. Após várias trocas, tentando demonstrar as adaptações feitas no instrumento, eles conseguem estabelecer uma linguagem capaz de levá-los a um entendimento comum no que diz respeito a tal reestruturação do instrumento. A partir dessa história, Reddy salienta o esforço que é colocado ao interagirmos com alguém, assumindo a difícil tarefa “de alta criatividade de reconstrução e testagem de hipóteses” (pg. 31). Essa tarefa está além do entendimento de elocuições e de aspectos linguísticos. Ela abrange o contexto, os participantes e os propósitos aí envolvidos, nosso repertório, o que é sinalizado na interação e as inferências que fazemos a partir do que está sendo sinalizado, na tentativa de buscar uma base-comum para o entendimento do que é co-construído na comunicação.

Pensar o uso da linguagem nesse paradigma faz com que as tarefas voltadas para a prática de compreensão oral (e também para outras práticas) tenham que levar em conta essa complexidade tanto na sua construção quanto nas práticas e reflexões que podem proporcionar aos alunos. Antes de tratar dessas características de tarefas (capítulo 2 e 3), proponho na seção seguinte uma reflexão sobre a concepção de aprendizagem de LA.

1.2. A construção conjunta da aprendizagem

O papel da interação social também é a base da teoria sustentada por Vygotsky (2008) para falar de aprendizagem, teoria na qual a Abordagem Sociointeracional também encontra embasamento. Segundo Vygotsky, o ambiente sociocultural apresenta à criança uma variedade de atividades que a envolvem primeiramente através do uso da língua, que é um artefato histórico e socialmente constituído. Para Vygotsky, a interação social é vista como uma prática para o desenvolvimento individual, uma vez que o aprendiz, ao interagir com um participante mais capaz, é guiado e ajudado na realização da tarefa na qual se encontram engajados. Dessa forma, o aprendiz se beneficia do suporte dado pelo participante mais capaz, observando as estratégias utilizadas por ele na resolução da tarefa e expandindo suas competências.

Vygotsky chama “a diferença entre o que o aprendiz é capaz quando age sozinho e o que ele é capaz de fazer quando age com a ajuda de alguém com mais experiência” (Lantoff e Appel, 1998, p.10) de “zona de desenvolvimento proximal”. Para o autor, em um determinado estágio de desenvolvimento, as crianças se tornam capazes de realizar determinadas funções, que passam a representar o nível de desenvolvimento real delas. Nas palavras de Vygotsky, “se uma criança pode fazer tal e tal coisa independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (Vygotsky, 2008, p.97). Em contrapartida, aquelas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vygotsky, 2008, p.98) podem ser definidas como pertencentes à zona de desenvolvimento proximal. A

partir do momento em que a criança desenvolve novas competências sob a assistência de um participante mais capaz, ela pode alcançar uma mudança nesse status, não necessitando mais da ajuda de alguém especializado para realizá-la, ou seja, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela fará sozinha amanhã” (Vigotsky, 2008, p.98).

Com base nessa perspectiva, a aprendizagem é decorrente do que emerge da interação entre os participantes. Wood et al (1976), com base no conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal e na interação entre aprendiz e um interlocutor mais experiente, introduzem o conceito de andamento (*scaffolding*), apresentando seis funções constitutivas que ocorrem na interação a partir da negociação entre aprendiz e interlocutor mais experiente ao desenvolverem uma tarefa: o recrutamento (*recruitment*), o direcionamento da atenção para o que é solicitado na tarefa; a redução dos graus de liberdade (*reducing in degrees of freedom*), simplificando ou limitando o que é solicitado pela tarefa; a manutenção do direcionamento (*direction maintenance*), manter a motivação e a busca dos objetivos propostos na tarefa; a marcação de características fundamentais para a compreensão da tarefa (*marking critical features*), chamando a atenção para alguns aspectos importantes presentes na tarefa; o controle da frustração (*frustration control*), o que contribui para a redução do nível de ansiedade e a demonstração (*demonstration*), demonstrar os meios pelos quais é possível realizar a tarefa. Em outras palavras, é através da busca e da oferta de ajuda que aprendiz e interlocutor mais experiente promovem oportunidades para a aprendizagem. Ao longo do processo, ambos vão gradativamente retirando a ajuda quando o aprendiz passa a realizar a tarefa com maior segurança.

Sawchuk (2003) acrescenta que as posições de participante menos capaz (aprendiz) e mais capaz (especializado) não são fixas. Em seus estudos envolvendo aprendizagem mediada pela interação, o autor mostra como dois indivíduos que estão engajados em aprender a como usar um software de computador “podem aprender “juntos” construindo coletivamente a ZDP” (p. 294). Segundo ele, as categorias de menos e mais capaz devem ser entendidas como fluidas, sendo que a interação entre os participantes propicia oportunidades de trocas entre as categorias de mais capaz e menos capaz, mais conhecedor do assunto e menos conhecedor do assunto, mais interessado e menos interessado etc., assim como propicia a troca de tópicos e

focos negociados entre eles de acordo com os interesses e necessidades ao longo da interação. A aprendizagem não é, portanto, submetida a hierarquias, questões de poder e categorias de mais ou menos capaz, e é vista como um meio de transformação, e não, simplesmente de reprodução de conhecimentos.

Sob uma perspectiva etnometodológica, Abeledo (2008) analisa as interações em uma sala de aula de espanhol como LA e, através da análise de eventos de aprendizagem, mostra que, para produzir e mostrar uns aos outros o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário em LA, os participantes produzem conhecimento intersubjetivo e invocam conhecimento compartilhado produzido em conjunto para exibir competência e co-pertencimento à comunidade de prática linguística que simultaneamente produzem. Com base na análise dos dados, Abeledo define aprendizagem como um trabalho interacional, situado, construído conjuntamente entre os participantes, que pode ser observado em suas ações, produzidas para dar conta das atividades desenvolvidas em interações particulares.

1.3. Implicações para o ensino de LA

De acordo com Schlatter e Garcez (2009, p.130), adotar o pressuposto de que a aprendizagem se dá na ação conjunta realizada na interação significa considerar que se pode aprender a cada momento, a cada “novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua”. Isso implica em ver a sala de aula como “um espaço para os participantes interagirem e, na busca por soluções para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários”.

Discorrendo acerca do papel da interação na LA, Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) salientam que para se estudar a aquisição e o ensino de LA é preciso refletir sobre os

entendimentos acerca do construto de língua. Ao adotar uma visão de uso da linguagem como “uma ação conjunta entre os participantes com um propósito social” (p.356), ser proficiente em uma língua é usá-la ao agir em determinadas situações para cumprir propósitos sociais. Com base nesse entendimento, aprender e dominar apenas estruturas gramaticais não é suficiente. Segundo os autores, o ensino deve promover a prática com a linguagem levando em conta o contexto de produção, o propósito, o interlocutor, a análise de como ações linguísticas influenciam outras ações.

Nessa perspectiva, é importante estar atento ao espaço dado à interação em sala de aula, isto é, criar oportunidades de participação entre alunos e entre alunos e professor, propondo tarefas que os envolvam coletivamente, em duplas e em pequenos grupos. Com isso as “condições para o uso rico e criativo da língua através da interação com pares podem proporcionar oportunidades de aprendizagem da e sobre a língua em seus aspectos mais variados, o que, provavelmente, não ocorreria em um aprendizado solitário”. (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p.365)

Da mesma forma, é preciso propiciar oportunidades de reflexão sobre as sinalizações feitas pelos participantes na interação sobre a linguagem não verbal, os momentos de silêncio, as pausas, os alongamentos de vogais, a entonação, o volume de voz e em tantos outros elementos que apontam para entendimentos na interação. Se pensarmos que “a comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o ensino/aprendizagem, envolve questões identitárias, relações entre interlocutores e suas representações de mundo, e como, no meio de tudo isso, se co-constrói sentido e se desenvolve a linguagem” (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p.356), a sala de aula também deve ser entendida como um lugar para usar a língua e refletir sobre esse uso, sobre os implícitos e pressupostos ali presentes.

Ao priorizarmos um ensino de línguas que busque refletir tais pressupostos, é preciso pensar em práticas pedagógicas que não estejam voltadas apenas para o ensino da acurácia linguística, e sim, voltadas aos diferentes usos da língua e à construção dos sentidos em contextos diferenciados. Nas palavras de Gibbons (2002, p.12):

(...) o desenvolvimento de uma segunda língua envolve um processo contínuo de construção de sentidos. Enquanto os aspectos “formais” da língua – acurácia gramatical, conhecimentos fonético e ortografia – não podem (e não devem) ser ignorados, o pressuposto neste livro é que esses aspectos da aprendizagem de uma língua são melhor entendidos em contextos de construção de sentido e de aprendizagem autênticos, em uma sala de aula que valorize a relação dialógica. Em outras palavras, aprender uma língua é mais significativo quando isso ocorre em um contexto de uso de língua.¹³

De acordo com Gibbons (2002), fazendo referência aos papéis de decodificador, participante, usuário e analista propostos por Luke e Freebody (1990), é preciso propiciar na prática pedagógica, tarefas que levem os alunos a assumir os mesmos papéis que assumem fora da sala de aula em contextos de uso da linguagem, tornando-se leitores ativos e críticos frente ao que lêem, “para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade”. (Schlatter, 2009, p.3)

Segundo Luke e Freebody (1990), ao assumir o papel de decodificador, o leitor ou ouvinte precisa ser capaz de se engajar no reconhecimento do código da língua, reconhecendo o alfabeto, as relações entre letras e sons, as estruturas sintáticas e morfológicas, a pontuação, a ordem da leitura ou escrita, feita da esquerda para a direita etc., acionando “o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito” (Schlatter, 2009, p.13). Entretanto, os autores lembram que a compreensão de um texto está além de sua decodificação, de forma que não se espera de um leitor ou ouvinte apenas um engajamento com questões pertinentes à decodificação. Como consequência, também não podemos esperar que tarefas envolvendo apenas o conhecimento do código linguístico sejam capazes de promover a reflexão sobre ideologias e propósitos de diferentes textos para uma compreensão proficiente, é preciso que o leitor ou ouvinte lance mãos dos outros papéis. Para os autores, ser participante é fazer inferências a respeito do que

¹³(...) second language development involves a continuing process of meaning making. While the ‘formal’ aspects of language – grammatical accuracy, phonics knowledge, and spelling – cannot (and should not) be ignored, the assumption in this book is that these aspects of language learning are best focused on in the context of authentic meaning making and curriculum learning, within a classroom in which dialogue between learners is valued. In other words, learning about language is most meaningful when it occurs in the context of actual language use. (Gibbons, 2002, p.12)

se lê com base em seu próprio repertório, em suas experiências prévias, em práticas sociais com as quais tenha familiaridade, buscando relacioná-las ao texto, observando pontos em comum, afastamentos, estranhamentos. Somando-se aos papéis de decodificador e participante, é preciso também posicionar-se como usuário de diferentes textos, ou seja, ser capaz de participar das atividades sociais que estão sendo realizadas através do texto, reconhecendo o que conta como sendo uma compreensão de sucesso nessas práticas sociais e assim, participando efetivamente delas. Nas palavras de Schlatter (2009, p.13), assumir o papel de usuário de um texto é, ao deparar-se com um determinado gênero, saber “(re)agir frente ao texto, satisfazendo as expectativas criada pelo gênero discursivo” em questão. Assim, ao ler um texto, devemos reconhecer os diferentes propósitos e funções sociais e culturais ali presentes, reconhecer que tais características delineiam a forma como tais textos são estruturados e também que determinados gêneros do discurso são usados em determinados contextos, para determinados propósitos sociais. Neste trabalho, adoto a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, que os define como tipos relativamente estáveis de enunciados que são elaborados em cada domínio de uso da linguagem (Bakhtin, 2003, p.282).¹⁴

Por fim, porém tão importante quanto todos os outros papéis já citados, devemos assumir o papel de analistas, reconhecendo no texto o que é tido como pressuposto, o que está implícito, quais são as ideologias subjacentes a ele, as ideias e opiniões levantadas e os valores que estão por traz dessas escolhas. Nas palavras de Gibbons (2002, p.82), “leitores críticos reconhecem que todos os textos representam uma visão particular do mundo e que eles, como leitores críticos, também ocupam determinada posição ao lerem o texto”. E mais que isso, ser analista é também posicionar-se frente ao texto, endossando a posição assumida por ele ou rejeitando-a, enfrentando-a e reestruturando tal visão posta através de novas propostas que levem em conta suas opiniões, suas características e necessidades.

Com relação a esses papéis, Gibbons alerta para o perigo de vê-los como sequências a serem seguidas ao ensinar uma língua, uma vez que isso pode levar a um condicionamento do

¹⁴ Para a discussão acerca da noção de gêneros discursivos, ver seção 5.1. (Gênero e Condições de Produção) deste trabalho.

papel de analista a níveis mais avançados de proficiência linguística, assim como o papel de decodificador a níveis mais básicos. Em uma sala de aula que busca leitores e ouvintes proficientes e críticos, o foco não deve centrar-se apenas no desenvolvimento de um dos papéis, e sim, de todos os papéis desde o início do processo de aprendizagem (ver Schlatter e Garcez, 2009).

Pensemos em alunos em nível inicial. Ao receber um convite para uma determinada festa, um aluno em nível inicial, mesmo com um domínio ainda restrito de estruturas e léxico da LA, pode ser capaz de reconhecer na fala do interlocutor sinalizações (expressões faciais, entonação, algumas palavras, números etc.) que o levam a fazer inferências sobre o que trata o texto com base no que já sabe em relação a convites porque já tem experiência com essa atividade e com textos semelhantes em outras línguas. Entretanto, para reagir frente ao convite e tomar a decisão de ir ou não, é preciso saber mais informações (local, tipo de música, público da festa etc.), ou seja, é preciso ter conhecimento sobre estruturas da língua para compreender as informações e possíveis posicionamentos e valores ali representados. Em última análise, não podemos trabalhar tais papéis senão de forma inter-relacionada, uma vez que compreender responsivamente (Bakhtin, 2003) pressupõe compreender o código, as práticas sociais ativadas pelo texto, o que está implícito, o que é esperado de quem interage com esse gênero, que posicionamentos podem ser adotados pelo leitor ou ouvinte frente ao que lê, de que forma se sentem parte das práticas sociais que estão expostas no texto. Ver a prática pedagógica como um lugar propício para a reflexão acerca desses papéis é uma forma de contribuir para a possibilidade de inserção do aluno em diferentes práticas sociais.

Assim, espera-se de um leitor/ouvinte crítico que, ao interagir com um texto, ele não apenas reconheça no texto qual é a sua função social - a quem o texto deseja atingir, que representações estão implícitas no texto (posições e interesses), mas também, a partir dessas reflexões, que ele se posicione em relação ao texto, ressignificando-o, se for o caso, para as práticas compartilhadas na comunidade da qual faz parte.

Hymes (1974, p.205), referindo-se ao uso da linguagem, diz que “por trás das estruturas de diferente falares, então, está a questão da explicação, e por trás disso, a questão da

liberação”. Ao ler/ouvir um texto, é preciso ir além do reconhecimento das estruturas existentes e buscar um entendimento sobre as relações que tais estruturas têm em uma comunidade específica, com questões de poder e valoração subjacentes, que selecionam e incluem ou excluem. A partir disso, é possível reagir frente ao texto, transformando-o e adequando-o a um contexto específico, ou adequando-se ao texto e inserindo-se nesse contexto específico, em novas situações de uso da linguagem, que envolvem novos propósitos sociais e novos interlocutores.

A relevância da participação em diferentes práticas sociais, possibilitada através do trabalho com gêneros discursivos variados, é ressaltada por vários autores (Filipouski, Marchi, Schlatter e Simões (2009); Kleiman (1995, 1998); Soares (1989, 1999); Terzi, (2004)) e tem já uma longa trajetória nas propostas curriculares nacionais, principalmente em relação à língua portuguesa. No ensino de uma LA, isso significa oportunidades de participação envolvendo leitura e escrita em diferentes esferas (Schlatter, 2009; Schlatter e Garcez, 2009).

Gee (2004) propõe que o ensino de línguas não deve voltar-se restritamente ao ensino de alguns gêneros discursivos (relativos a práticas sociais acadêmicas) em detrimento de outros. Restringir o trabalho em sala de aula a poucos gêneros discursivos é não reconhecer a heterogeneidade, é, em muitos casos, optar por silenciar, por excluir e, conseqüentemente, desmotivar. Segundo o autor é preciso pensar em como oportunizar na prática pedagógica tarefas mais motivadoras e menos alienantes, tarefas que criem oportunidades para participar em diferentes práticas sociais, refletindo sobre o que é pertencimento em uma dada prática discursiva e em um dado contexto e sobre o pertencimento em tais práticas.

Neste capítulo procurei abordar os pressupostos que embasam a elaboração de materiais didáticos analisados aqui: um ensino que tenha por objetivo promover o uso da linguagem através da interação em sala de aula e uma perspectiva de aprendizagem como uma construção conjunta entre os participantes, situada, que emerge na interação. Em se tratando da elaboração de materiais didáticos, a definição do que se entende por uso da linguagem e aprendizagem é um primeiro passo para pensar nos objetivos que se tem ao ensinar uma

língua e na forma como tais objetivos serão operacionalizados em sala de aula. No próximo capítulo, reflito acerca da elaboração de tarefas e dos aspectos que considero relevantes ao elaborarmos tarefas para o ensino da compreensão oral na perspectiva adotada.

2. A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

2.1. Tarefas organizadas com base em gêneros do discurso

Marcuschi (2001b), referindo-se a materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa (LP), aponta para as lacunas que podem se fazer nas tarefas ao pressupor entendimentos acerca da visão de língua que subjaz ao material. Segundo o autor, em muitos momentos tem-se a impressão “de que o ensino de LP se dá na suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia, indiscutível e consabida que se torna prescindível explicitá-la” (p.147). Fazendo um contraponto dessa reflexão no ensino de PLA, é possível observar o mesmo em muitas tarefas propostas por alguns livros didáticos de PLA. Sob a afirmação de guiar-se pela perspectiva social da linguagem, entendendo que seu uso se dá na comunicação com propósitos definidos, percebe-se uma lacuna entre o que se adota como visão de língua e o que se propõe nas tarefas. Um exemplo disso pode ser visto em tarefas voltadas para práticas de compreensão oral em níveis básicos de PLA. Conforme explicitado na introdução deste trabalho, para esses níveis, é comum encontrar materiais limitados ao ensino de compreensão com foco na pronúncia e ao trabalho exaustivo com aspectos fonéticos descontextualizados, vendo a compreensão oral apenas como uma oportunidade de repetição. Em alguns casos, a compreensão oral também limita-se à verificação de informações, sem oportunizar a reflexão acerca do uso da língua nas diferentes situações apresentadas, mesmo em se tratando de materiais que se dizem voltados ao ensino comunicativo de língua¹⁵.

¹⁵ Exemplos típicos de tarefas de compreensão oral em livros didáticos de PLA (ver Anexos) apresentam gravações em áudio produzidas especialmente para fins didáticos. No áudio “Telefonemas”, do Avenida Brasil 1 (Lima et al, 1991, p.21), por exemplo, os alunos são solicitados a ouvir uma conversa telefônica entre um homem e a telefonista de um teatro (texto produzido para o livro didático) para marcar a opção que apresenta as

Em virtude disso, retorno à reflexão feita no capítulo anterior, buscando aprofundar a elaboração de materiais didáticos e a visão de linguagem e discutir as implicações dessa relação para a noção de proficiência em LA e a elaboração de tarefas com base em gêneros do discurso. Se entendemos que saber uma língua é ter domínio apenas sobre sua estrutura e léxico, o conceito de proficiência pode ser definido com base em aspectos gramaticais (conjugação verbal, uso de plurais, pronomes etc.), sem que seja necessário um olhar para a adequação contextual, levando-se em conta diferentes situações de uso da língua, com diferentes interlocutores e propósitos. Assim, ao pedir que convidem um amigo próximo para um churrasco, o conceito de proficiência poderia estar baseado em critérios como o uso de todos os “erres” e “esses” em finais de palavras, a concordância verbal e nominal etc. Entretanto, se adotarmos uma perspectiva de uso da linguagem levando em conta o contexto de produção, a interlocução e o propósito, essa mesma tarefa teria como definição de proficiência critérios bem diferenciados. Assim, a ausência de “erres” e “esses” no final de palavras, “erros” de concordância verbal e nominal e abreviações, por exemplo, poderiam adequar-se perfeitamente ao convite feito ao amigo para um churrasco, se avaliadas a partir da interlocução configurada. Com base nesse construto de uso da linguagem, a adequação gramatical é vinculada à situação comunicativa, que leva em conta com quem se fala e os propósitos de tal interação. Dessa forma, o conceito de proficiência está ligado à interlocução e ao propósito dos interlocutores (Schlatter, 2009), em que ser proficiente depende de vários elementos presentes na situação comunicativa. Nas palavras de Rodrigues (2001, p.156), “a língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”.

informações sobre horários e valores de um concerto. Na tarefa proposta no livro Bem-Vindo (Ponce, Burin e Florisse, 2009 p.24), “ouça o áudio e preencha as informações de Marta e Maria”, também não há nenhum convite para a discussão sobre gênero, condições de produção, mobilização de recursos linguísticos para os propósitos da situação comunicativa. Em ambas as tarefas, embora sejam informações importantes para a compreensão do trecho, há apenas localização dessas informações. No livro Diálogo Brasil (Lima, Lunes e Leite, 2003, p. 44), as seções “dialogando”, que têm como objetivo dar conta da compreensão oral, restringem-se a solicitar que os alunos ouçam os áudios para acompanhar a transcrição dos textos no livro, sem explicitar outros propósitos que não o de ouvir para verificar pronúncia.

Em virtude disso, a definição de língua e do que se considera ser proficiente no uso dessa língua é fundamental para prosseguir de forma condizente na elaboração de tarefas, ou seja, para uma reflexão acerca de como esse construto pode ser operacionalizado nas tarefas, guiando a definição dos objetivos propostos para o material, o tipo de tarefa capaz de propiciar tais objetivos, a elaboração de enunciados, a seleção de textos, a avaliação do que pode ou não ser adequado em uma determinada situação comunicativa etc.

Pensemos novamente nas tarefas. Pode-se dizer que, para uma definição de língua como um sistema fechado, reduzido a regras gramaticais e uma lista de palavras, e de proficiência como o domínio sobre tais regras e vocabulário, exercícios que solicitam o preenchimento de lacunas ou a elaboração de frases sem um propósito específico que não seja o de treinar essas estruturas e palavras, seriam suficientes para aprender uma língua. Contudo, se adotarmos uma visão de uso da linguagem para realizar ações, com propósitos específicos, em contextos específicos, a tarefa precisa explicitar as condições para que as ações possam ser colocadas em práticas. No exemplo acima, “convide um amigo próximo para um churrasco”, o interlocutor “amigo próximo” definirá uma série de escolhas lexicais, estruturais, marcadores discursivos e informações compartilhadas de um convite. Em outras palavras, a forma como das condições de sua produção. Nas palavras, Gomes (2009, p.24),

(...) no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação. Essas indicações orientarão tanto a seleção dos recursos linguísticos quanto os critérios de avaliação adotados pelo grupo que elabora a grade de correção e pelos corretores do exame.

Como já vimos, neste trabalho entendemos que aprender uma língua é saber usá-la para realizar ações. O uso da linguagem é entendido como ações individuais realizadas conjuntamente entre os participantes com um propósito social. Nas palavras de Clark (2000, p.55 e 56):

O uso da linguagem (...) incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na

capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem. No entanto, devem também trabalhar juntos, como participantes nas unidades sociais que tenho chamado de conjuntos.

Ao adotarmos tal concepção, não é possível entender o ensino de línguas como algo fechado, isolado de seu contexto e dos participantes que a usam. Ser proficiente em uma língua é usá-la de maneira adequada para desempenhar ações, e para que se defina o que pode ser entendido por adequado, não podemos fazê-lo sem pensarmos em um contexto comunicativo específico. Nesse sentido, a prática com a LA tem que levar em conta diferentes práticas sociais, propiciando oportunidades de reflexão sobre os diversos gêneros do discurso implicados nessas práticas. Para Bakhtin (2003, p.262), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, elaborados em um contexto específico: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. A delimitação dos gêneros se dá pelas condições de produção dos mesmos, que envolve interlocutores inseridos em um contexto que usam a linguagem com determinados propósitos. Assim, “como modos sociais de ação (atos sociais), e de dizer, os gêneros “regulam”, organizam e significam a interação” (p.166). Nessa concepção, a constituição dos gêneros está vinculada “à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal”, ou seja, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (p.165).

Quando falamos em gêneros discursivos, nossa análise tem como ponto de partida os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, a vontade enunciativa do locutor (a finalidade, a valoração referente ao tema e aos interlocutores). As buscas por marcas linguísticas se darão a partir do local de partida, que, nas palavras de Rojo (2000, p.199):

(...) será sempre um estilo de trabalho mais “*top down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação.

Ao adotarmos uma prática que tem como unidade o trabalho com gêneros do discurso, são propiciados também reflexões acerca de escolhas linguísticas definidas pelos gêneros e sinalizações feitas na interação, seja através da linguagem verbal ou não verbal (momentos de silêncio, pausas, alongamentos de vogais, entonação, volume de voz etc.), que apontarão para implícitos, pressupostos e entendimentos. Nas palavras de Schlatter (2008, p.7), é preciso “propor atividades que busquem a reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros discursivos, enfatizando a variedade”.

2.2. O uso de textos autênticos: um convite para refletir sobre língua e cultura

A primeira condição para possibilitar a reflexão sobre os aspectos mencionados acima é usar textos autênticos para as tarefas de compreensão oral. Embora essa condição já seja regra, há muitos anos, em diversos materiais de ensino de LA, como já foi dito, não é esse o caso de livros didáticos de PLA. Para Little e Singleton (1988), materiais autênticos são materiais desenvolvidos para preencher um propósito social na comunidade linguística em que foram produzidos. O uso de materiais autênticos se justifica por possibilitar um trabalho levando-se em conta as condições de produção do uso da linguagem na interação social, e por promover, assim, o trabalho de língua e cultura como algo indissociável. Em sala de aula, seu uso propicia o trabalho com a diversidade linguística em contexto, oferecendo oportunidades de reflexão sobre semelhanças e diferenças em relação a tais situações comunicativas em diferentes comunidades e sobre a participação em práticas sociais na língua alvo considerando as condições de produção em jogo.

Segundo Bressan (2002, p.42-43), o uso de textos¹⁶ autênticos: a) cria oportunidades de contato com amostras de usos da linguagem em contextos possíveis de serem encontrados na

¹⁶ Para este trabalho, texto se refere a texto escrito ou oral. Assim, excertos de áudio ou vídeo, bem como excertos de textos escritos, são considerados textos.

cultura-alvo, apresentando variedades linguísticas de maneira contextualizada, b) propicia reflexões acerca de uma “melhor compreensão do contexto sociocultural em que a língua alvo está sendo usada” e c) motiva os alunos ao apresentar o uso da língua de uma maneira contextualizada. Através deles, tornam-se viáveis também discussões acerca de “inferências e expectativas, que vão definir o que está sendo dito. Essas expectativas são permeadas pela cultura de cada indivíduo e podem ser a causa de problemas comunicativos nas interações entre indivíduos de culturas diferentes” (Schlatter, 2001, p.520). Oportunizar espaços em sala de aula para que, através de materiais autênticos, diferentes entendimentos sobre o que está sendo dito possam ser discutidos é uma forma de sensibilizar os alunos a possíveis estranhamentos ocasionados por diferentes bagagens culturais, propiciando também um trabalho voltado para as pistas lingüísticas (Gumperz, 1998) de contextualização e uso da língua.

Segundo Sidi (2000, p.530), é preciso atentar-se “para mudanças de código, dialeto, estilo, fenômenos prosódicos, bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões, aberturas e fechamentos conversacionais (...)”. Sensibilizar-se a essas questões representa não apenas uma reflexão sobre o uso da linguagem e sua relação com a cultura em um contexto específico, como também, uma reflexão sobre a sua própria cultura e a relação dela com a cultura da língua alvo. Tal reflexão implica na possibilidade de usar tais pistas para desempenhar ações na língua alvo na comunidade em que é usada e ampliar suas chances de desempenhar funções de acordo com as práticas sociais conjuntamente estabelecidas em uma determinada comunidade de fala¹⁷.

O termo *cultura invisível*, cunhado por Phillips (1983), ressalta de forma interessante a necessidade de levarmos em conta o papel que diferentes culturas, formas de organização, estruturas, padrões etc. têm para o uso da linguagem em uma comunidade específica, apontando para a necessidade de não estudar uma língua dissociada de seu contexto de

¹⁷ Para comunidade de fala estamos nos baseando na definição trazida por Hymes (1972/1986, p.54), que a define como “uma comunidade que compartilha regras para a condução e interpretação da fala e de pelo menos uma variedade linguística”.

produção. Garcez (2000, p.503), ao refletir sobre o trabalho dos microetnógrafos da interação social no que se refere à cultura e uso da língua afirma que

(...) a investigação da padronização cultural no comportamento comunicativo é mais produtivamente executável no plano da interação situada e contextualizada – e não simplesmente no plano do significado gramatical e lexical livre do contexto de produção da fala.

A sensibilização à cultura do outro também exige uma retomada a certos padrões de referência (Galloway,1992). Assim, é preciso refletir sobre o significado de determinadas estruturas na sua cultura e procurar entender quais seriam esses significados em alguns contextos da cultura da língua alvo. Com isso, percebe-se que a compreensão acerca de diferentes culturas está envolta em idas e vindas, em questionamentos e esforços para entender a sua própria cultura e as diferenças e semelhanças com a cultura do outro, em diferentes contextos. Faz parte deste caminho também verificar que diferenças não são sinônimos de representações negativas, inferiores ou de discriminação, e sim, apenas de outras formas de ver, entender e viver uma determinada forma de ser e agir. Essas questões também devem ser propiciadas em tarefas, representando um terreno fértil para discussões em sala de aula. Nas palavras de Revuz (1998), a possibilidade de olhar para a sua língua e cultura traz um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, pois questiona a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Segundo a autora, essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber.

É objetivo dos materiais didáticos aqui discutidos promover, desde o início do processo de aprendizagem, a possibilidade de relacionar a atribuição de sentidos a aspectos multimodais que fazem parte da interação face a face (gestos, expressões, entonação etc.) e a reflexão sobre como esses aspectos estão relacionados e contribuem com o que está sendo dito para sinalizar entendimentos possíveis, considerando as condições de produção em jogo. Tarefas baseadas em textos autênticos podem propiciar essa prática e essa reflexão.

2.3. A elaboração de tarefas

Uma vez estabelecido o que se entende por uso da linguagem, aprendizagem, proficiência, gênero do discurso e cultura, podemos traçar objetivos para o material didático a ser elaborado. Para Schlatter (2009), o ensino de LA deve buscar ampliar as possibilidades de comunicação do aluno para além de sua comunidade linguística e conscientizá-lo da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer língua; conscientizar o aluno sobre as diversas maneiras de interagir socialmente através da linguagem; sensibilizar o aluno às características da LA e de outras línguas que fala, bem como a seus usos em diferentes situações de comunicação. Ao estabelecer objetivos para o material didático, estamos delineando caminhos a serem percorridos pelos alunos, caminhos esses que não devem ser únicos e nem os “certos”, mas que serão passíveis de modificação em decorrência do contexto dos alunos e do que será feito a partir das tarefas propostas. Esses objetivos estarão presentes em todas as etapas do material didático, tanto na sua elaboração e na realização das tarefas, quanto no final de cada etapa, ao retomarmos o que foi atingido, o que foi relevante, o que se é capaz de fazer após a realização da tarefa.

Antes de discutir os critérios que podem nortear a elaboração de materiais didáticos, retomo a seguir a concepção de tarefa. De acordo com Richards e Rogers (2001), embora a noção de tarefa possa variar, há um entendimento comum de que a tarefa seja um convite para a realização de atividades através do uso da língua, como por exemplo, encontrar uma solução para um problema, ler um mapa e dar informações sobre localização etc. Essa definição vai ao encontro do que é proposto por Lantolf (2000, p.20), segundo o qual as tarefas precisam ser vistas como “produtos que emergem da interação ao invés de receitas que asseguram tipos específicos de desempenho linguístico”¹⁸, e por Schlatter (2001, p.20), que a define como “um convite para uma ação, um convite para o uso da linguagem com um propósito social”.

¹⁸ “tasks need to be seen as ‘emergent interactions’ rather than as recipes for ensuring specific kinds of language performance”.

Coughlan e Duff (1994), em uma pesquisa com estudantes de LA realizada no Canadá e na Hungria, mostram que a aplicação de uma mesma tarefa pode implicar atividades variadas. Para os autores, há uma diferença entre tarefa e atividade. Uma atividade consiste nas ações realizadas por um grupo ou indivíduo na interação, enquanto que uma tarefa pode ser entendida como uma espécie de “plano” (p.175) que norteia as ações dos participantes. Diferente de tarefas, atividades não têm objetivos estabelecidos previamente. Assim, embora as atividades realizadas em uma tarefa sejam norteadas pelo contexto de produção presente em seu enunciado (que estabelece objetivos e propõe interlocutores), cada sujeito age de maneira específica, de acordo com seus próprios objetivos na realização da tarefa. Esses objetivos são trazidos à tona em sala de aula na interação entre os participantes e podem delinear novos rumos, diferentes muitas vezes dos rumos pensados ao se elaborar uma tarefa.

A ideia de atividade como algo relacionado ao que os participantes trazem para a interação é explicitado por Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p.360). Para eles, os enunciados das tarefas não podem garantir envolvimento, participação. Assim como os objetivos propostos nas tarefas não são garantia de que elas serão realizadas e de que tais objetivos serão cumpridos, uma vez que isso está relacionado também aos objetivos dos participantes e do que eles tornarão relevantes. Nas palavras dos autores, tarefas

(...) não podem ser generalizáveis em termos de possíveis resultados quanto a promover ou não a interação, promover ou não maior oportunidade para negociação de significado. A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante ou indesejável pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Neste trabalho, acreditamos que os enunciados de uma tarefa podem propiciar várias atividades diferentes (ações) trazidas à tona na interação dos alunos. Nesse sentido, não as consideramos aqui como receitas que asseguram determinados desempenhos linguísticos, e

sim, como “n” convites para ações que possam surgir a partir dos enunciados, trazendo questionamentos e apontando para outros tópicos que possam se fazer relevantes no momento da interação e que possam variar de aluno para aluno, em uma sala de aula heterogênea.

Ao nos comunicarmos, o fazemos através de gêneros do discurso, ou seja, usamos a linguagem para agir de maneira específica em situações sociais diversas. A noção de tarefa adotada neste trabalho reflete essa visão de uso da linguagem em uma perspectiva social e propõe, portanto, um convite para os alunos assumirem, em sala de aula, a posição que assumem ao interagirem em situações sociais através dos gêneros do discurso.

A elaboração de tarefas envolve várias etapas, iniciando-se pela definição de objetivos. É preciso pensar sobre os propósitos da tarefa, sobre o que esperamos que ela propicie aos alunos e sobre o que planejamos que eles serão capazes de fazer ao término da tarefa. Definir os objetivos de uma tarefa é definir também um início para as escolhas que deverão ser feitas a seguir, em relação ao que será privilegiado na tarefa: temas, gêneros discursivos, textos, práticas de compreensão e produção de texto, tarefas que promovam a sensibilização em relação a aspectos da cultura do aprendiz e da cultura da língua alvo. Uma das formas de operacionalizar essas escolhas em tarefas é pensá-las a partir dos seguintes critérios: temas norteadores, gêneros do discurso, práticas de compreensão e produção oral e escrita, propósitos de uso da língua e recursos linguísticos (Bortolini, 2006; Andrighetti, Bortolini e Schlatter, 2008; Schlatter e Garcez, 2009).

A escolha de temas norteadores deve estar atrelada à relevância dos temas para os alunos, levando-se em conta a possível ampliação de sua participação em seu contexto ou em outros. A partir da definição do tema, pode-se selecionar gêneros do discurso implicados pelo tema e em possibilidades de trabalho a partir desses gêneros (aspectos linguísticos, culturais, ideológicos etc.). Ao trabalhar com gêneros do discurso estaremos lidando com práticas sociais e os diferentes propósitos de usar a língua, seja para reclamar, contar, fazer pedidos, convencer, elogiar etc., relacionados a diferentes interlocutores, diferentes situações sócio-histórico-culturais, ou seja, as tarefas passam a ter como base “a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação: o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na

interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósitos, o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e de recepção do texto” (Schlatter, 2009).

A seleção de gêneros discursivos também nos possibilita a seleção de práticas orais e escritas implicadas nas práticas sociais focalizadas. Essas práticas, tal qual as desempenhamos no dia-a-dia, geralmente acontecem de maneira integrada. Por exemplo, após conversar sobre um filme com um amigo podemos ter interesse em assisti-lo, o que pode nos fazer ler sua sinopse e algumas críticas, ou ler pôsteres que o divulgam em cinemas; convidar alguém para assisti-lo; negar outros convites em função da exibição do filme; escrever um comentário sobre o filme indicando-o ou não para outras pessoas. As tarefas também podem focalizar ações envolvendo gêneros orais e escritos, e, portanto, as práticas relacionadas à leitura e à produção oral e escrita. Em virtude disso, ao pensarmos na elaboração de tarefas, também devemos levar em conta que, assim como em nosso cotidiano, algumas vezes realizamos ações que envolvem mais leitura do que escrita, ou mais compreensão oral do que produção oral.

Os propósitos de uso da língua em uma determinada tarefa devem ser coerentes com o tema, o gênero e a prática oral ou escrita, e deverão mobilizar recursos linguísticos relevantes. Pensemos no exemplo de opiniões sobre um determinado filme. É preciso que a tarefa propicie, por exemplo, o reconhecimento de posicionamentos e valores presentes no texto, relacionando-os às escolhas dos recursos linguísticos utilizados para embasar/marcas tal posicionamento. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho voltado para os recursos argumentativos da língua, assim como para outros aspectos linguísticos relevantes para opinar e argumentar. Assim, os alunos estarão familiarizados ao gênero e, de certa forma, mais instrumentalizados para escrever seus próprios textos, expressar suas próprias opiniões.

Refletir sobre a seleção de recursos linguísticos e sobre o uso de outros recursos multimodais (gestos, entonação etc.) e como eles podem se relacionar com valores, intenções, representações e escolhas que determinam posicionamentos é fundamental desde as etapas iniciais da aprendizagem. Pensemos novamente nas opiniões sobre um filme. Dependendo do nosso interlocutor, escolher posicionar-se contra um filme de uma maneira elegante ou

posicionar-se contra um filme optando por deixar marcada sua revolta acerca das ideias ou identidades nele representadas pode implicar em uma escolha cuidadosa de léxico e em sinalizações constantes de que não se quer ofender.

No que diz respeito à escolha de temas e gêneros, cabe salientar uma referência trazida por Bortoni-Ricardo (2001) à necessidade de levar-se em conta práticas de letramento e de oralidade que estejam relacionadas ao mundo real dos participantes, como uma forma de valorização e inclusão das experiências e vivências trazidas pelos alunos. Para o ensino de PLA em situações em que o aluno encontra-se em uma comunidade em que a língua adicional é também a língua de comunicação usada na comunidade, a colocação de Bortoni-Ricardo traz grandes contribuições para a elaboração de materiais didáticos, pois isso implica em fazer escolhas que levem em conta variedades sociolinguísticas presentes nas comunidades em que eles se encontram. Valendo-se de modelos disponíveis nessas culturas locais, as tarefas propostas na prática pedagógica podem aproximá-los de situações e contextos passíveis de serem vivenciados no cotidiano e possibilitar reflexões acerca de aspectos culturais, históricos e sociais, oferecendo um caminho para que os alunos possam inserirem-se nas práticas sociais nas comunidades pelas quais transitam.

A maneira de organizar as tarefas em uma unidade didática pode variar. Segundo Richards (1985), pode-se pensar em três etapas: tarefas preparatórias, que tem o objetivo de preparar o aluno para a realização da tarefa em foco e que propõe pensar o tópico, vocabulário e expectativas que possam estar relacionados ao tema; tarefas com foco na compreensão oral ou escrita e pós-tarefas, que explorem o uso dos aspectos focalizados anteriormente em outras situações comunicativas. Willis (1996) propõe uma organização semelhante, porém, sua organização é dividida basicamente em tarefas preparatórias, tarefas voltadas para o trabalho com as práticas de compreensão e produção oral ou escrita e, posteriormente, um estudo do texto voltado para aspectos linguísticos.

Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009) propõem algumas etapas de preparação de materiais didáticos voltados para o ensino de falantes de línguas adicionais. Para os autores, ao elaborar uma tarefa é preciso questionar-se sobre as perguntas feitas na tarefa e de que

forma elas guiam o aluno até possíveis respostas. Uma forma de pensar uma unidade didática pode ser através de tarefas preparatórias; tarefas de compreensão oral/escrita e tarefas de produção oral /escrita. Tarefas preparatórias visam a auxiliar na ativação de conhecimentos prévios necessários para realizar as tarefas seguintes. Tais tarefas podem explorar informações, vocabulário, palavras-chave, relações e pressupostos levantados a partir de uma cena, de gestos e olhares etc. Com relação às tarefas propostas na compreensão oral/escrita, o desafio é propor tarefas que convidem o aluno a identificar o gênero do discurso em questão (quem fala, para quem, em que suporte, com quais propósitos, em que contexto sócio-histórico etc.) e em tarefas que levem o aluno a identificar e interpretar informações que sejam relevantes e coerentes com o gênero em foco.

As tarefas de produção textual (escrita/oral) devem ser respostas possíveis ao texto trabalhado, e, novamente, adequar-se ao propósito, interlocutor, formato proposto. Os autores apontam para a relevância de tarefas de produção oral ou escrita dos alunos, com oportunidades de os alunos colocar-se no papel de leitores dos textos produzidos, criando-se oportunidades para pensar o que é esperado de um bom texto (considerando o gênero solicitado), quais são os critérios para julgar um texto como adequado e que tarefas são necessárias para (re)adaptar o texto a esses critérios (Schlatter, 2009).

Na organização proposta pelos autores, os recursos linguísticos serão trabalhados de forma contextualizada, priorizando o foco no sentido que estão desempenhando no contexto em que se encontram. Ao olharmos para os recursos linguísticos de forma contextualizada, voltaríamos nosso foco para perguntas como de que forma os recursos linguísticos selecionados possibilitam determinadas atribuições de sentido ao texto, buscando ver as implicações que tais escolhas têm na construção de entendimentos. Essa orientação deve se fazer presente em todas as tarefas propostas, tanto nas de compreensão oral/escrita como nas de produção oral/escrita. Assim, também devemos nos questionar sobre os recursos linguísticos necessários para uma adequação do texto a outros gêneros discursivos.

Ainda no que se refere às etapas de preparação de materiais didáticos, Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009) propõem duas outras etapas importantes: tarefas para além do tema

proposto e tarefas que proponham um balanço sobre o que foi feito. As tarefas para além do tema proposto visam à expansão de temas e gêneros estudados ao longo da unidade, relacionando-os a outros contextos, outras práticas e a novos usos e podem ser propostas através de projetos envolvendo pesquisas e buscas em páginas virtuais, filmes, visitas etc¹⁹. Já as tarefas que propõem um balanço sobre o que foi desenvolvido ao longo da unidade abrem espaço para outras retomadas ao dar ao aluno a possibilidade de repensar o que se fez, de pensar os rumos tomados na tarefa e de explicitar o que é capaz de fazer nesse novo lugar em que se encontra.

Para os autores, esses momentos de *accountability*, voltados para a um balanço sobre o que foi feito podem estar presentes em vários momentos da unidade: ao final das tarefas, ao longo de sua realização e/ou no final da unidade, e podem materializar-se em forma de perguntas, de discussões e análises do que se fez, do que se tornou relevante para cada um ao longo da realização das tarefas propostas e que outros temas, tópicos, conteúdos surgiram a partir das tarefas. Ainda com relação aos momentos de retomadas, avaliações, balanços e discussões, gostaria de ressaltar que, em se tratando da elaboração de materiais didáticos, é justamente através deles que colocamos à prova a nossa prática, como professores, retomando construtos e concepções, reavaliando objetivos e tarefas; expandindo para novas áreas a serem exploradas, novos temas, novas relações.

Em todas as etapas propostas pelos autores para a organização de tarefas, o trabalho conjunto ocupa uma posição frequente e relevante para a negociação de entendimentos e pontos de vista. McGroarty (1993) alerta para alguns benefícios do trabalho em grupo em práticas envolvendo LA. Através de trabalhos que promovam interação, os aprendizes são expostos a uma quantidade maior de produção oral, assim como a mais oportunidades de interagir com seus colegas. Para o autor, expor-se a situações de uso da língua em sala proporciona o uso da língua de forma contextualizada. Ao interagirem, os alunos transitam por uma série de negociações, reformulações de ideias, explicações, esclarecimentos. Nas

¹⁹ Ver, por exemplo, os Cadernos do Aluno de Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa e Espanhola (5ª e 6ª séries do EF, 7ª e 8ª séries do EF; 1º ano do EM e 2º e 3º anos do EM), elaborados para a Secretaria de Educação (SEC) do Rio Grande do Sul por Schlatter, Andrighetti e Bortolini (2009 a, b, c e d) e Schlatter, Bortolini e Andrighetti (2009 a, b, c e d). Para exemplos de tarefas, ver também Yan (2008).

palavras do autor, “a língua é ouvida e usada em contextos apropriados e de forma significativa uma vez que a língua é usada para determinados propósitos” (p.17).

Gibbons (2002, p.7), ao discorrer sobre o trabalho com pares, também salienta que o trabalho conjunto propicia aos alunos um alcance além daquilo que estariam prontos para fazer sozinhos. Oportunizar o trabalho em pares ou em grupos é propiciar ao aluno oportunidades de participação em novas situações, é expô-lo a novas estruturas de participação, a novas instâncias de uso da linguagem e é, também, propiciar sua participação em novas práticas sociais através de novas formas de usar a língua.

No próximo capítulo, analiso mais detalhadamente a prática de compreensão oral e, em especial, a prática de compreensão oral em nível iniciante de PLA.

3. A COMPREENSÃO ORAL

Diferentemente do trabalho com textos escritos, que podem ser lidos, relidos e reinterpretados a cada leitura, textos orais, como conversas face-a-face (como em situações cotidianas em que usamos a linguagem para desempenhar várias ações: comprar medicamentos em uma farmácia, fazer uma compra de eletrodomésticos no comércio, explicar um problema, pedir informação ou ajuda etc.), exigem do leitor uma maior preparação para lidar com o texto no exato momento em que ele é produzido na situação interlocutiva. Para um aprendiz iniciante, e principalmente para um aprendiz iniciante que se encontra em uma comunidade na qual a língua adicional é a língua de comunicação, isso pode representar barreiras que, em uma primeira vista, parecem difíceis de serem transpostas.

3.1. O ensino de compreensão oral em LA em níveis iniciais: dificuldades e possibilidades envolvendo textos orais

Ao discutir características presentes na oralidade que devem ser levadas em consideração na elaboração de materiais didáticos voltados para práticas de compreensão oral, Brown (1994) ressalta que é preciso pensar em tarefas que sensibilizem os alunos a agrupamentos de sons, reconhecendo-os como palavras que, em um contexto de fala, sofrem alterações (reduções, elisão, agrupamentos, harmonização vocálica etc.) no som. Brown também salienta que, por serem iniciantes na língua adicional, é comum deterem-se a muitos detalhes daquilo que ouvem. Nesse caso, tarefas que os auxiliem na seleção de informações chave são apresentadas como estratégias benéficas nesta fase inicial.

Um outro ponto levantado por Brown diz respeito à redundância. Em conversas cotidianas, reelaboramos, parafraseamos e repetimos certas informações, assim como usamos marcadores discursivos que demonstram ao interlocutor que estamos acompanhando o que ele diz (“sei”, “entendo”). Sensibilizar os alunos para essas características da língua falada pode auxiliá-los a acompanhar uma interação de maneira mais tranquila, propiciando oportunidades para a compreensão.

Além dos pontos elencados acima, Brown também chama atenção para o papel que a velocidade de fala, as pausas e as hesitações podem ter na compreensão oral. Embora uma fala mais pausada possa auxiliar na compreensão (ver também Richards, 1983), o que pode levar a uma seleção de textos controlados no que diz respeito a pausas, velocidade de fala e demais características da língua oral e elaborados apenas para os propósitos do ensino de compreensão, entendo que expor o aluno a textos autênticos e às características da oralidade pode ajudar no ensino de compreensão, considerando que ao lidar com textos autênticos desde o início o aluno terá mais oportunidades de aprender estratégias de compreensão e lançar mão delas para enfrentar as situações do dia a dia com mais confiança.

Segundo Brown (1994), devemos adicionar ainda aos aspectos já mencionados o trabalho com a tonicidade, a entonação e o ritmo, uma vez que são importantes não apenas para o reconhecimento de perguntas, negações, afirmações, mas também para o reconhecimento de implícitos presentes em um texto (ironia, sarcasmo, demonstrações de carinho, elogios etc.) – aspectos fundamentais para poder responder ao interlocutor de maneira adequada. Nas palavras de Brown (1994, p.241): “os alunos devem entender que bons ouvintes (em uma conversa) sabem dar boas respostas” e isso significa, por um lado, estar familiarizado com características da língua oral para poder atribuir sentidos de maneira mais segura ao que está sendo dito e de outro, negociar com o interlocutor (solicitando esclarecimentos, sinalizando estar acompanhando etc.) e a continuidade ou mudança de tópico.

3.2. Características da língua falada

Em se tratando de materiais didáticos voltados para práticas de compreensão oral que visam a um leitor decodificador, usuário, participante e analista, os aspectos elencados por Brown merecem ser explorados. Para aprendizes iniciantes, muitas vezes, “nos primeiros contatos, a fala de LA se apresenta “ao ouvido de forma tão conectada, que este, muitas vezes, distingue pouco além de uma névoa acústica - um mero barulho” (Silva, 2005, p.8). Como consequência, é preciso que os ouvintes sejam capazes de segmentar os sons de forma a reconhecer os significados ali presentes. Com relação à segmentação significativa de sons, Flowerdew e Miller (2005, p.33) alertam para a pouca utilidade do trabalho descontextualizado com padrões fonéticos, descritos de forma isolada, muitas vezes não correspondendo “a língua que os alunos encontram na vida real”. O estudo isolado dos fonemas pode causar alguns impasses para alunos iniciantes de uma língua adicional, caso não sejam criadas oportunidades de contato com os sons de forma contextualizada e heterogênea. Em outras palavras, embora cada fonema tenha uma produção prototípica (que pode ser exemplificada isoladamente), os sons confinam-se a uma série de outros aspectos no enunciado, sofrendo reduções, modificações, neutralização, ou apagamento. Distinguir o sistema fonético da língua alvo pode ser um dos fatores trabalhados na compreensão oral, porém, não deve ser o único, para que isso possa ajudar os alunos na segmentação daquilo que ouvem, facilitando sua compreensão ao familiarizarem-se com os sons da língua e com as variações que podem ocorrer em diferentes contextos de uso.

Em um contexto de aprendizagem de português como língua adicional em que os aprendizes encontram-se no país da língua alvo, o estudo contextualizado de variáveis fonéticas torna-se parte do dia a dia da sala de aula. Leite e Callou (2005, p.43) levantam alguns exemplos, a saber: “a realização do r, em palavras como rato, carro, carta, uma vibrante ápico-alveolar múltipla, uma fricativa velar, uma mera aspiração” e ainda o “famoso r caipira”; a ausência de segmento em palavras como cantar e fazer ([cantá] e [fazê]); a produção do s, que “pode ser chiado ou sibilante, uma aspiração ou zero”; a produção do l que

“admite basicamente duas possibilidades: uma variante vocalizada, que leva a confusão na escrita de formas como mal e mau, e outra velarizada, que ficou célebre graças aos pronunciamentos de políticos gaúchos no rádio”; a pronúncia dental do t e do d antes do som i” em palavras como [tadʒⁱnha], [tʃⁱa] etc. Essas variações podem e devem ser trabalhadas de forma a ajudar os aprendizes a compreender diferentes aspectos da língua falada, fazendo com que reconheçam e se sensibilizem para a segmentação de sons, diferenças encontradas entre língua falada e escrita, questões culturais e sócio-históricas implicadas.

Somando-se às variações dos fonemas já explicitados mencionados acima, também podemos destacar os processos de elevação (e=i; o=u) e abaixamento (e=ɛ; o=ɔ) de vogais presentes no português brasileiro²⁰ e variações referentes à co-articulação e queda de segmentos, por exemplo, “você” ([cê]), então ([tão]), está ([tá]), bem como à união de sons como “Como é que (você) está?” ([Comé qui tá?]) e “vamos embora” ([vambora])²¹.

Voltamos a ressaltar que tratar dessas variações fonéticas só fará sentido em um material didático se houver espaço para questionamentos acerca dos motivos que nos levam, como educadores, a escolhê-las ou privilegiá-las no ensino. Cabe aqui começar pelas perguntas sugeridas por Gibbons (2002, p.114): (a) os sons selecionados podem ser um obstáculo para a compreensão do que é dito? (b) a pronúncia do aluno em relação a alguns sons dificulta o entendimento acerca do que está sendo dito (a ponto de ser necessário

²⁰ De acordo com Leite e Callou (2005, p.41), esses processos são condicionados pela presença de uma vogal alta ou baixa na sílaba acentuada, como em c[u]ruja e p[i]rigo, em vez de coruja e perigo; p[ɜ]lota ou b[o]lota. As consoantes adjacentes são também condicionadoras do processo de elevação. A lateral palatal, grafada lh, tem o efeito de alterar a vogal (c[u]lher, m[i]lhor). As consoantes labiais (P e B, f e v, m) provocam a elevação apenas de o, como em m[u]leque, b[u]neca, apesar da presença em uma sílaba tônica de uma vogal aberta. A vogal pretônica da palavra “melhor” chega, em algumas áreas, a admitir as três pronúncias, m[e]lhor, m[i]lhor, m[ɜ]lhor, a primeira, em que nenhuma regra se aplica, já que a elevação e abaixamento são processos facultativos, a segunda, em que atua a consoante lh, e a terceira, em que o fator condicionante é a vogal aberta da sílaba tônica.

²¹ Neste trabalho, não tenho como objetivo discutir detalhadamente os fenômenos fonológicos e fonéticos mencionados, fazendo uso de nomenclatura específica da área (elisão, harmonização vocálica, truncamento etc.). Da mesma forma, nas tarefas propostas voltadas a aspectos fonéticos não usei o sistema de transcrição fonética (I.P.A. – Associação Internacional de Fonética). Isso se deve ao fato de que o objetivo é sensibilizar o aluno para os fenômenos em si e não apresentar a nomenclatura. Saliento, no entanto, a importância de o professor conhecer e estudar esses fenômenos de forma aprofundada para elaborar tarefas que tenham como objetivo o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral.

trabalhá-la)? E podemos ir além e nos questionar também sobre os próximos passos: (a) que discussões podem ser feitas a partir da seleção de tais sons? (b) onde pretendo chegar com a discussão proposta? (c) como posso suscitar reflexões culturais a partir desses fenômenos? (d) como pode ser trabalhada a percepção dos alunos quanto a esses aspectos? (e) que relações podem ser feitas sobre tais variações entre a língua adicional e a língua materna?

Os aspectos relacionados à prosódia também desempenham um importante papel em materiais didáticos envolvendo práticas de compreensão oral. Para Mussalin e Bentes (2006, p.113), esses aspectos (tonicidade, ritmo, velocidade da fala e entonação) são responsáveis por fazer “a música da fala”. Flowerdew e Miller (2005) afirmam que a tonicidade pode estar relacionada à marcação das informações mais relevantes no enunciado. Da mesma forma, a entonação também pode enfatizar as informações às quais queremos conferir mais relevância. Como exemplo, Mussalin e Bentes (2006, p.114) enumeram várias possibilidades de respostas semelhantes ((a) ontem; (b) ela foi ao cinema ontem; (c) ela foi ao cinema ontem; (d) ela foi ao cinema ontem; (e) ela foi ao cinema ontem). Todas as respostas possuem, em sua essência, tonicidades e entonações diferentes, e acabam por abrir espaços para diferentes interpretações. De acordo com os autores, essas diferenças nos levariam a várias perguntas referentes a cada resposta (quando, onde e quem). Somando-se a essas variações, podemos pensar também que cada resposta abre espaços para diferentes suposições e interpretações: a ênfase em uma determinada sílaba, em geral confirmada com gestos, expressões e olhares, pode remeter a possibilidades como raiva, surpresa, ironia, desdém, brincadeira etc., de acordo com diferentes contextos de produção. Para um aluno em nível iniciante, um trabalho que integre todos esses aspectos representa trabalhar a língua em seus contextos de uso. De acordo com Mussalin e Bentes (2006, p.113),

(...) perceber a forma das palavras, ser capaz de discriminar os sons e de reconhecer tonicidade e entonação fazem parte de aprender a compreender oralmente. Entretanto, os alunos devem focar nesses aspectos em atividades nas quais haja um contexto.

Segundo as autoras, “assim como a música, pode-se considerar que a fala tem melodia (entonação, tons) e harmonia (acento, ritmo)”. Nesse sentido, as sílabas tônicas e átonas

também devem ser estudadas dentro de um contexto. São consideradas sílabas tônicas aquelas sílabas que apresentam acento primário; acento secundário e acento frasal. Como exemplo, os autores analisam a palavra “cafezinho”, que, em isolado, tem seu acento primário na sílaba “zi”, enquanto que o acento secundário encontra-se na primeira sílaba “ca”. Entretanto, se analisarmos a palavra em um contexto de uso, percebemos que teremos também o acento frasal, que, em português, é definido pela mudança no contorno da variação melódica das sílabas, sendo que a entonação sempre coincide com uma sílaba de acento primário. Em “Vou tomar um cafezinho”, portanto, o acento primário da frase permanece na sílaba “zi” da palavra “cafezinho”, sendo que o secundário recai sobre a sílaba “mar” da palavra “tomar”. Isso poderá mudar caso o falante quiser indicar contraste ou ênfase a outra informação.

Outra questão que pode ser focalizada é a altura melódica das sílabas (Silveira, 2008). Em línguas entonacionais, como o português, esses padrões melódicos podem variar (descendentes ou ascendentes), assim, teremos um padrão ascendente para frases interrogativas, por exemplo. Todavia, nas línguas tonais, como é o caso do chinês, as sílabas apresentam uma altura melódica fixa. Pensemos novamente no Português, que é uma língua entonacional. A entonação torna-se uma grande aliada em interações diárias, como ocorre, por exemplo, em pedidos, que, dependendo da entonação, podem soar menos impositivos. Isso significa que a entonação pode ajudar a definir o significado do que está sendo dito, embora seja preciso salientar que a entonação, de forma isolada, nem sempre dá conta de um entendimento em relação aos significados negociados em uma interação, pois, conforme já discuti anteriormente, isso depende de como e o que os participantes demonstram uns para os outros na interação, aliando-se a gestos, hesitações, volume de voz etc. Conhecer o papel da entonação no uso da língua portuguesa pode, portanto, representar um “saber operar nesta língua”. Nesse sentido, explorar o papel da entonação em diferentes contextos de uso e refletir sobre esses usos na língua alvo e também na língua materna pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias de compreensão oral. Na opinião de Rubim e Thomson (1993), ao prestar atenção na entonação e tom de voz do falante, é possível levantar algumas hipóteses e inferências sobre o texto em questão e sobre o que se espera do ouvinte frente a tal texto.

No que diz respeito ao ritmo dos enunciados, pela proposta de organização das línguas feitas por Pike (1945), as línguas classificam-se em dois grupos – o grupo das línguas de ritmo acentual e o grupo de línguas de ritmo silábico. O primeiro refere-se a línguas que tendem a um intervalo de tempo de duração similar. É o caso do português, inglês e do árabe, por exemplo. Já as línguas de ritmo silábico são aquelas em que as durações silábicas não costumam variar conforme o contexto, mantendo fixas as suas durações silábicas (italiano, francês, espanhol, alemão, japonês e o chinês). Assim, podemos entender que “ritmo é a maneira como as línguas organizam substância fonética no tempo. No entanto, um mesmo padrão rítmico pode ser dito com maior ou menor velocidade de fala – assim como uma estrutura musical não perde o ritmo se executada mais rápido ou mais lentamente.” (Mussalin e Bentes, 2006, p.117).

Ao nos voltarmos para a velocidade da fala, alguns aspectos representativos para o trabalho com compreensão oral podem se fazer úteis em materiais didáticos. Para Mussalin e Bentes (2006), as variações na velocidade da fala podem acarretar em modificações fonéticas. Com isso, ao falar rápido, um indivíduo ocasiona mudanças como a centralização vocálica, a queda de segmentos, a co-articulação, a perda de qualidades articulatórias e até mesmo perda da inteligibilidade da fala, dificultando a compreensão do que foi dito. Os autores salientam também outras questões que podem estar imbricadas na velocidade da fala: “a variação da velocidade da fala pode ser usada para enfatizar o que se diz (desaceleração), para evitar intromissão do interlocutor (aceleração)” (p.117), para convencimento, para evitar questionamentos, ou como uma pista que indica nervosismo, surpresa etc.

Os sotaques também se farão presentes em tarefas de compreensão oral que primam pelo uso da linguagem, possibilitando um terreno fértil à discussão de diferenças dialetais envolvendo regiões brasileiras, evidenciando, por exemplo, diferentes falares peculiares a cada região, a cada comunidade. Para Sidi (2000, p.530):

É importante salientar que, na vida em sociedade, os membros de diferentes grupos sociais se interrelacionam e os modos de falar característicos de cada grupo funcionam como pistas linguísticas de contextualização nessas situações (Gumperz, 1998). As pistas linguísticas são mudanças de código, dialeto, estilo, fenômenos

prosódicos, bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento.

O fato de determinados usos linguísticos e de variedades linguísticas serem mais (ou menos) valorizados e considerados como (não) padrão está permeado por questões axiológicas e políticas, sócio-historicamente construídas nas sociedades. Guy e Zilles (2006) trazem uma reflexão acerca de um ensino de língua que seja sensível às diferenças socioculturais e sugerem que a sala de aula seja um espaço para discussões sobre variações linguísticas; o comprometido com as diferenças dialetais regionais (falares de gaúchos, paulistas, baianos); as variedades encontradas em uma mesma comunidade (diferentes classe sociais, faixa etárias, escolaridades, etnias, sexos, preferências) e que também se leve em conta as diferenças de falares individuais, partindo do pressuposto que nós, como indivíduos, também “variemos de um momento para o outro, adaptando elementos do uso à situação social a nossa conversa, ao tópico tratado, às reações dos ouvintes, aos papéis de cada um dos participantes na interação etc” (Guy e Zilles, 2006, p.42).

Dentre os diversos aspectos de variação linguística presentes na oralidade, gostaria de salientar as possibilidades de reflexão sobre marcadores discursivos (chamados por alguns autores também de marcadores conversacionais) por serem frequentes no uso cotidiano da língua oral. Embora os critérios de ordenação, descrição e classificação variem bastante de autor para autor, é possível dizer que todos convergem para o fato de os considerarem como elementos multifuncionais. Segundo Castilho (2003), na Gramática Tradicional, os marcadores discursivos são parcialmente descritos como “palavras expletivas ou denotativas”, “expressões de realce”, “palavras de difícil classificação”, enquanto que em análise de textos orais (por exemplo, Marcuschi, 1989) podem ser conhecidos como “organizadores globais”. O mesmo autor aponta que podemos pensar nos marcadores conversacionais como elementos que verbalizam o monitoramento da fala, sendo frequentemente vazios de conteúdo semântico, portanto, irrelevantes para o processamento do assunto, porém, altamente relevante para manter a interação.

Para Marcuschi (1989), os marcadores discursivos encontram-se em três categorias: prosódicos, não lexicais e lexicais. Os marcadores prosódicos podem ser entendidos como alongamentos, pausas, mudanças de tessitura e de velocidade de fala e têm por objetivos um gerenciamento da interação verbal. Para os marcadores não-lexicais teríamos expressões como “ah”, “ih”, “hm hm” etc. Já os marcadores lexicais são entendidos como itens plenos, cujo sentido foi alterado, passando de um sentido mais completo para um mais abstrato. Assim, o verbo “olhar”, ao operar como um marcador discursivo, adquire um sentido mais interacional. Por exemplo, em (a) Olha...não tenho como te responder isso agora” e (b) Olha o feijão para mim, por favor, no primeiro enunciado, o marcador “olha” pode sinalizar uma tentativa de resposta a um questionamento prévio e pode ser entendido como um iniciador de resposta que adquire significados como “não tenho muita certeza, mas acho que (...)” , enquanto que, no segundo exemplo, ele já está sendo usado em um sentido relacionado ao verbo “olhar”.

Pode-se dizer também que, para Marcuschi (1989), é possível reconhecer dois tipos funcionais de marcadores: os marcadores pragmáticos e marcadores textuais. Os marcadores pragmáticos orientam-se para a interação verbal, para o uso em contextos orais. É através dele que conduzimos a conversa, manifestamos sentimentos e intenções, seja para iniciar uma conversa (“e aí?”), seja para cobrar algo ou confirmar (“né?”, “sabe?”, “entende?”, “tudo bem?”) ou para prosseguir (“bom”, “bem”, “então”). No que se refere aos marcadores textuais, esses estariam relacionados à organização de um texto. Por meio dos marcadores textuais, iniciam-se ou recusam-se assuntos, temas (“bom, é o seguinte”, “essa não”, “sem essa”); aceitam-se temas ou proposições (“tá bom”, “vamos lá”), organizam-se sub-temas (“inicialmente”, “primeiramente”, “em segundo lugar”, “em seguida”), sequenciam-se temas (“e então”, “e aí”, “agora”) etc. Dentre os marcadores pragmáticos e textuais, podemos ter marcadores prosódicos, lexicais e não-lexicais.

Para este trabalho, não considero a perspectiva adotada por Castilho (2003) quando afirma que os marcadores “são frequentemente elementos vazios de conteúdo semântico”. Em uma perspectiva de uso da linguagem, essa asserção não se sustenta (a própria afirmação do autor de serem “altamente relevantes para manterem a informação” já aponta nesse sentido).

Pelo contrário, quando analisados e entendidos no contexto específico de produção, dificilmente poderíamos dizer que elementos como “né, ahã” sejam desprovidos de significado, e que os interlocutores não se orientam para esses elementos em busca de sentidos para o que está acontecendo aqui e agora.

Como ressaltado até agora, a elaboração de materiais voltados para o ensino de compreensão deve buscar oportunidades de sensibilizar os alunos ao papel desempenhado pelos marcadores, expressões, recursos prosódicos (pausas, hesitações, volume de voz) e gestos para os propósitos da interação, desvelando implícitos e posicionamentos subjacentes a essas escolhas. Nas palavras de Guy e Zilles (2006, p.66),

(...) todos nós sinalizamos coisas ao sorrir, levantar as sobrancelhas, fazer caretas empáticas e outros gestos faciais. Até mesmo sinalizamos certas coisas quando deixamos deliberadamente de agir quando uma ação é mutuamente esperada, como no caso de certas pausas e expressões faciais deliberadamente pasmadas.

3.3. O ensino de estratégias de compreensão oral

Segundo Silva (2005, p.11), “na tentativa de compreender o texto, os ouvintes buscam criar uma representação mental do que ouviram, seja através da observação dos detalhes ou da associação com o contexto”. Em outras palavras, no processo de compreensão oral, pode-se distinguir dois movimentos distintos que ocorrem de maneira integrada: *top down* ou descendente e *bottom up* ou ascendente.

Tsui e Fullilove (1998, p.433) descrevem o movimento *top down* ou descendente (do leitor/ouvinte para o texto) da seguinte forma: “tanto na compreensão oral quanto escrita, ouvintes e leitores usam o seu conhecimento pré-existente para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis para o que eles ouvem ou vêem”. No que concerne o conhecimento pré-existente, Carrell e Eisterhold (1983) apresentam um modelo teórico conhecido como

Teoria do Esquema, que considera os textos (falado ou escrito) como sinalizadores de direções para que ouvintes e leitores construam o sentido a partir de seu conhecimento prévio. Carrell e Eisterhold (1983) explicitam que o conhecimento prévio de cada indivíduo é formado por estruturas, chamadas de esquemas (*schemata*), que consistem em estruturas de dois tipos: (a) conteúdo: relacionado ao conhecimento de mundo, os conceitos sobre os objetos, situações, (b) forma: relacionado ao conhecimento da estrutura discursiva dos vários gêneros discursivos. Com base nas tarefas da unidade Convite do material de COI²², que trata da publicidade da cerveja Polar, podemos pensar em exemplos práticos para os esquemas de conteúdo e de forma. Com relação ao primeiro, diz respeito ao conhecimento prévio que o aluno tem em relação ao que é esperado em uma publicidade: o propósito, para quem se dirige, o que oferece, qual é o conceito associado ao produto que oferece, diferenciais do produto). Já no esquema de forma, é esperado o reconhecimento de estruturas comuns em uma publicidade, que, no caso de uma publicidade de cerveja pode ser frases como “Beba com moderação”, “Se beber, não dirija” etc.

Para desenvolver o uso de estratégias que mobilizam conhecimentos prévios para atribuição de sentido nos textos, torna-se necessário no ensino de compreensão oral, elaborar tarefas que promovam a ativação do conhecimento de mundo (conhecimento prévio) dos alunos, direcionando sua atenção para o tema e para o contexto de produção. Para alunos em nível básico, o foco na compreensão oral tende a ocorrer, em grande parte, nas palavras, isoladamente. Isso ocasiona uma perda do significado do enunciado como um todo. Sendo assim, as tarefas preparatórias que focalizam o movimento ouvinte-texto podem oferecer algumas estratégias aos alunos por enfatizarem imagens e sequências que forneçam pistas contextuais sobre o texto.

Berber Sardinha (1992) investiga a importância da relação som-imagem na utilização do conhecimento prévio para a compreensão. Segundo o autor, é possível esperar uma melhor compreensão de um texto oral em específico quando este estiver relacionado às imagens mostradas no vídeo: “quando o narrador diz que há muitos produtos dietéticos à venda, e aparecem imagens destes produtos em muitas prateleiras” (p.107). Entretanto, o autor ressalta

²² O material que compõe o curso de Compreensão Oral I (PPE/UFRGS) foi elaborado por mim.

que a influência do conhecimento prévio dos alunos em relação a uma cena tende a levá-los a interpretações que tem como base seus padrões e costumes, adaptando as cenas assistidas ao seu conhecimento prévio. O autor dá como exemplo a ação de pegar um ônibus. A experiência prévia da presença ou ausência de um cobrador, da entrada pela porta frontal ou traseira do veículo, da presença ou ausência de música ou de animais no ônibus, da apresentação ou não de passagem comprada previamente pode aproximar ou distanciar o indivíduo do que está sendo esperado para uma tarefa organizada com base nessa situação cotidiana.

Dessa forma, em se tratando de materiais didáticos, não basta explorar apenas as imagens, é preciso também que as tarefas convidem os alunos a trazer suas impressões sobre o vídeo por dois motivos principais: (a) entendimentos acerca da cena assistida: é preciso guiá-los ou sensibilizá-los a algumas pistas contextuais presentes no vídeo que os ajudem a confirmar ou refutar suas hipóteses, aproximando-os de uma interpretação relacionada ao assunto abordado no texto, que os ajudará na compreensão e (b) sensibilização cultural: é preciso refletir sobre a forma como determinadas ações são entendidas em comunidades diferentes, levantando familiarizações ou estranhamentos. A partir daí, muitas oportunidades de aprofundar a discussão se abrem, aprofundamentos esses que ficarão a critério da turma e do que eles tornarem relevante.

O movimento²³ ascendente ou *bottom up* (do texto para leitor/ouvinte) (Tsui e Fullilove, 1998; Brown, 1994) envolve uma decodificação de aspectos gramaticais e lexicais. O foco está nos sons, palavras, entonações, estruturas gramaticais e demais componentes do sistema linguístico. Em geral, a ênfase recai nesse movimento quando torna-se necessário dirimir dúvidas ou resolver dificuldades de compreensão.

Em se tratando de alunos iniciantes, Vandergrift (2004) pontua que, por possuírem um conhecimento ainda limitado do sistema linguístico, eles lançam mão de estratégias que os

²³ Neste trabalho, uso *top down* e *bottom up* como “movimentos do leitor/ouvinte em relação ao texto”, e não como caracterização de “modelos de leitura” (como propostos originalmente), por entendê-los aqui como estratégias utilizadas pelos leitores/ouvintes de maneira constante e interativa.

ajudam a prestar atenção em pistas contextuais para fazer inferências sobre aquelas informações que não puderam ser compreendidas. Dessa forma, tarefas com maior ênfase no movimento descendente deveriam ser privilegiadas, uma vez que podem oferecer ao aluno possibilidades de construção de sentido a partir do que já sabe. Tyler (2001) afirma também que tarefas com foco no conhecimento prévio e baseadas em estratégias que se apóiam no contexto devem ser priorizadas com alunos que têm necessidades de adquirir a língua de forma rápida (preparação para viagens, por exemplo).

Na opinião de Tsui e Fullilove (1998), estratégias *top down* tornam-se mais eficientes se trabalhadas com tópicos já familiares para o aluno, principalmente alunos em nível iniciante. Entretanto, Vandrergrift (2004) lembra que textos sobre assuntos conhecidos podem inibir o uso de estratégias ascendentes e até mesmo “enganar” o ouvinte por duas razões: (a) por apresentar informações que se modificam ao longo do texto, (b) por apresentar informações no texto que diferem das inferências feitas pelo aluno com base em seu conhecimento prévio.

No que diz respeito a estratégias *bottom up*, Tsui e Fullilove (1998) ressaltam que, mesmo em níveis iniciantes, devem-se fazer presentes nas tarefas com ênfase em compreensão, também buscando uma relação com tópicos familiares. Embora alunos iniciantes se beneficiem mais de auxílio contextual, é importante que eles desenvolvam gradualmente estratégias ascendentes mais rápidas e precisas, para que, através do auxílio de ambos os processos, os alunos cheguem a ser mais proficientes na compreensão oral.

Silva (2005) salienta que os alunos necessitam de práticas sistemáticas no uso de estratégias de compreensão oral que demonstrem utilidade para além da sala de aula. Familiarizar-se com diferentes possibilidades de estratégias (sejam elas com foco em imagens, sequências, inferências, palavras-chave etc.), contribui para proporcionar mais oportunidades de desenvolvimento da compreensão oral ao longo do tempo. Brown (1994) nos lembra que, como educadores, devemos promover o desenvolvimento de estratégias que ajudem os aprendizes a compreenderem aquilo que não ficou entendido, aumentando suas chances de obter sucesso. Dentre as estratégias, o autor destaca o trabalho com palavras-

chave, com pistas não verbais, inferências relacionadas aos entendimentos negociados na interação com base no contexto etc. Em se tratando de materiais didáticos, as estratégias podem ser trabalhadas de forma implícita ou explícita. As estratégias explícitas, ou diretas, podem ser topicalizadas em aula e discutidas com os alunos. Em contrapartida, nas estratégias implícitas, o propósito das tarefas guia o aluno ao uso de estratégias, sem que elas sejam tornadas explícitas para eles (Chamot, 1995; Topson e Rubin, 1993).

Carrel (1988) salienta que há uma alternância entre os dois movimentos utilizados na compreensão oral que varia de acordo com as demandas do texto lido. Com relação a essa alternância, Vandergrift (2004) complementa enfatizando que ela se dá de acordo com os propósitos da compreensão. Dessa forma, estratégias *top down*/ascendentes passam a ser usadas quando o contexto e conhecimentos prévios são usados para construir uma base de apoio para a compreensão de um texto. Por outro lado, estratégias *bottom up*/ descendentes tornam-se relevantes para aqueles que fazem uso de fonemas, palavras, estruturas gramaticais, pontuação etc. na compreensão de um texto.

Vandergrift também faz referência às dimensões sociolinguísticas em materiais didáticos de compreensão oral. Enquanto educador, ter consciência do dinamismo da interação social representa buscar tarefas que promovam reflexão acerca de significados negociados na interação. Assim, é preciso que definamos o que significa “ouvir para compreender”, pois, dessa maneira, poderemos, como educadores, auxiliá-los a “aprender a ouvir” para que possam fazer uso disso em situações de uso da língua, ou seja, para que possam “ouvir para aprender” (Vandergrift, 2004, p.19). Dar a devida importância a tarefas que proporcionem um olhar para práticas de compreensão oral pode representar um primeiro passo para que tenhamos alunos que aprendam a ouvir para posteriormente ouvir para aprender, para desempenhar ações, para usar a língua como forma de inserção em diferentes práticas sociais em diferentes comunidades de uso da língua alvo.

Flowerdew e Miller (2005) apontam para a necessidade de se desenvolver tarefas pedagógicas que não se limitem apenas aos fatores envolvidos na forma como os ouvintes processam a informação, ou seja, às estratégias *bottom up* e *top down*, ou ambas de forma

interativa e, para isso, propõem um modelo para o ensino de compreensão oral composto por dimensões. Essas dimensões não precisam ser trabalhadas igualmente em todas as tarefas, podendo variar de acordo com os objetivos propostos. As dimensões propostas pelos autores como parte da prática de compreensão são as dimensões individual, intercultural e social, contextualizada, afetiva, intertextual, estratégica e crítica.

A dimensão individual salienta a possibilidade da variação individual, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e as necessidades particulares de cada grupo. Dessa forma, é possível que em uma sala de aula tenhamos um grupo que precise se dedicar mais à prática de decodificação em certos momentos para desenvolver sua capacidade de ativação de recursos linguísticos, dedicando-se mais a estratégias *bottom up*, enquanto outros alunos sintam necessidade de dedicar-se mais a atividades que promovam estratégias *top down*, com práticas que estimulem a ativação de conhecimento de mundo para compreender o texto.

A dimensão intercultural aponta para a necessidade de levar-se em conta diferentes interpretações sobre um mesmo texto devido às diferenças culturais ocasionadas por diversos fatores: sexo, faixa etária, posição social, atitudes, valores, crenças etc. é preciso levar-se em conta o fato de os repertórios e conhecimentos prévios de cada indivíduo possibilitarem diferentes leituras em relação a um texto. Essa dimensão está ligada também à dimensão social, na qual compreender é entendido como uma atividade social em que falante e ouvinte estão engajados na busca de entendimentos acerca do que está sendo construído na interação.

Na dimensão contextualizada, os autores ressaltam que no ensino de compreensão oral, é preciso lembrar que as ações que fazemos não ocorrem de forma isolada. Ao ouvirmos um texto, por exemplo, nós o compreendemos levando em conta suas condições de produção, buscando correlações com a situação na qual o texto está inserido. Nas palavras dos autores:

(...) a forma como a compreensão oral é tradicionalmente ensinada – por meio de textos isoladamente – faz com que seus ouvintes o compreendam por caminhos que não se assemelham com o que fazemos naturalmente. Ao não contextualizar a compreensão oral, professores estão de fato tornando a compreensão oral mais complexa do que ela é em situações do dia-a-dia (Flowerdew e Miller, 2005, p.91).

Uma outra dimensão apontada pelos autores é a dimensão afetiva, que envolve algumas variáveis que podem influenciar a aprendizagem. Dentre tais variáveis, apresentam-se atitudes (atitudes específicas relacionadas ao tema e ao formato do texto), motivação (curiosidade, desejo de saber e compreender o texto), afeto (alguns sentimentos que podem estar envolvidos nas reações) do leitor/ouvinte diante do texto), sentimentos físicos (fatores externos que podem estar envolvidos na compreensão oral, como barulhos, por exemplo) (Flowerdew e Miller, 2005).

Somando-se às dimensões acima, os autores ressaltam também as dimensões estratégica e intertextual. Segundo eles, a reflexão sobre as estratégias mobilizadas na compreensão oral pode auxiliar no aprendizado de uma língua adicional. Com relação à dimensão intertextual, os autores salientam a importância das experiências linguísticas passadas na compreensão de um novo texto. Ao ouvir um texto, é preciso levar-se em conta um leque de possibilidade que se abre em função das relações desse texto com outros textos, em diferentes situações. Ao fazermos isso, inferimos, pelas pistas que nos são dadas no texto em questão, o que o texto tem a dizer no contexto mais amplo em que está inserido.

Por último, os autores apontam para uma dimensão crítica, salientando que

(...) textos são artefatos sociais, produzidos por indivíduos situados em determinadas sociedades, em determinados momentos, e em determinados lugares. Se os textos são sociais por natureza, pode-se dizer que eles representam a sociedade. Ao mesmo tempo, entretanto, a sociedade é feita de textos, do que as pessoas falam, nossa concepção da realidade é mediada pela linguagem” (Flowerdew e Miller, 2005, p.94).

Em outras palavras, não é possível dissociar os textos de relações de poder entre os participantes da interação. Dessa forma, leitores/ouvintes são convidados a assumirem um papel crítico diante do que lêem/ouvem, analisando o contexto no qual o texto está inserido e desvelando os posicionamentos políticos nele presentes. Os autores ressaltam a importância dessa dimensão na formação de leitores/ouvintes preparados para lidar com o uso da linguagem em uma perspectiva social e de formação de cidadãos.

Flowerdew e Miller (2005) propõem uma análise de alguns materiais sob a luz de tais dimensões, não com o intuito de ver deficiências, mas com o propósito de ilustrar como é possível haver uma integração entre elas nas tarefas e o quanto tais dimensões devem ser levadas em conta em um material que visa a promover a compreensão oral. No que diz respeito à análise de materiais voltados para iniciantes, os autores afirmam que as dimensões inter-cultural e crítica muitas vezes são deixadas de lado. Como já vimos, no entanto, o trabalho com essas duas dimensões pode ser propiciado desde o início, tomadas as devidas providências para que haja um maior suporte nas tarefas e um maior cuidado na escolha de léxico e estruturas gramaticais coerentes com o nível dos alunos iniciantes nos enunciados das tarefas. O fato de termos alunos iniciantes não impossibilita o trabalho com as dimensões culturais e críticas, muito pelo contrário, elas devem estar presentes desde o início, não pressupondo um aluno incapaz de compreender o uso da linguagem em contexto e o valor axiológico inerente às escolhas presentes no texto.

Para este trabalho, acreditamos que todas as dimensões devem ser exploradas, com focos diferenciados em diferentes tarefas, sem que seja preciso seguir uma sequência linear entre as estratégias. Gibbons (2002) ressalta que, se há um conhecimento prévio sobre uma determinada situação, é possível fazer referências a ele, porém, se isso não ocorre, será preciso ampliar as informações sobre o contexto interacional: os entendimentos não estão nas palavras ou nas estruturas que fazem um texto, mas na interação, na relação que é construída entre o texto e o conhecimento prévio do leitor/ouvinte. Retomo aqui a metáfora dos construtores de instrumentos discutida anteriormente. É preciso lembrar que os recursos são negociáveis e que é preciso um esforço considerável para que os participantes compartilhem de um entendimento comum. Nas palavras de Castilho (2003, p.12), “a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulado como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa o seu produto”, assim como não podem ser esquecidas no momento em que se elabora um material que visa a sensibilizar o aluno para os múltiplos fatores envolvidos na compreensão oral.

Gostaria de destacar ainda que, adotando aqui uma visão de uso da linguagem para desempenhar ações no mundo, é importante que o ensino integre a compreensão oral com leitura e produção oral e escrita. Com relação à produção oral, Brown (1994) destaca fatores bem semelhantes aos da compreensão oral no que tange às dificuldades encontradas pelo aluno iniciante. Dentre elas, familiarizar-se com as características da fala para obter fluência; usar a redundância e marcadores discursivos para expressar-se; dar-se conta do papel da velocidade, da tonicidade, da entonação e do ritmo na produção de sentidos e estar ciente de que a interação demanda esforços e negociações, assim como determinadas estruturas de participação que variam de comunidade para comunidade.

Materiais didáticos de compreensão oral comprometidos com a interação do indivíduo em seu meio também buscam uma relação com as práticas de leitura e produção escritas. Para Meurer (1997), é preciso sugerir aos professores práticas que os façam pensar a linguagem num contexto mais amplo, para que possam convidar seus alunos a refletirem sobre fatores imbricados na leitura e produção de textos. Nas palavras do autor:

(...) textos autênticos são sempre uma forma de prática social onde um determinado autor se dirige à audiências específicas com o objetivo de produzir textos específicos, fazendo uso de parâmetros específicos de textualização, expandindo de alguma forma – reforçando ou desafiando – determinados discursos institucionais. (Meurer, 1997, p.27)

Entender textos como produções orais ou escritas decorrentes de gêneros discursivos e de práticas sociais é entendê-los de forma contextualizada, com propósitos sociais que podem justificar as estruturas e o vocabulário que os compõem. Ao elaborar materiais didáticos de compreensão oral é necessário, portanto, além de promover o uso de estratégias de compreensão, encorajar os alunos a refletir sobre o uso da linguagem para uma série de objetivos e interlocutores (Gibbons, 2002, p.60). Propor materiais didáticos voltados para o ensino de línguas deve ser propor oportunidades de estudá-las em seu uso cotidiano, ou seja, em suas realizações diárias, em seus diversos contextos de uso, independentemente do nível em que os alunos se encontram. Assim, é possível fomentar um envolvimento com a língua adicional e com suas práticas relacionadas à oralidade e escrita, bem como com a capacidade

de observar as raízes sociais que perpassam tais práticas, discutindo-as e posicionando-se frente a elas. Afinal,

(...) se os significados não repousam nas palavras, não basta focar nosso ensino nelas, (...) é preciso expandir a nossa reflexão para outros aspectos que estão envolvidos em um evento comunicativo, como a vontade de comunicar-se das partes envolvidas, quem são os interlocutores, onde ocorre a interação, com quais objetivos. (Bortolini, 2006, p.25)

A opção por tratar nos capítulos anteriores o ensino de línguas adicionais por tarefas, a elaboração de materiais didáticos e a compreensão oral se deu pensando no encaminhamento da análise dos materiais do curso de COI proposta neste trabalho, pois para verificar se uma tarefa cumpre ou não seus propósitos é preciso que entendimentos acerca de uso da linguagem, proficiência, aprendizagem e ensino de compreensão oral por tarefas sejam explicitados previamente. Ao propor tarefas voltadas ao ensino de compreensão oral para alunos em níveis iniciais de PLA, entendo que aprender uma LA é usá-la para inter(agir) com interlocutores e propósitos definidos. Uma prática pedagógica que adota essa perspectiva deve propiciar tarefas que convidem os alunos a olhar para a LA em situações específicas de uso da linguagem, ou seja, a partir de diferentes gêneros do discurso, para que seja possível observar como a seleção de recursos linguísticos (marcadores, gírias, expressões) e não-linguísticos (pausas, volume de voz, velocidade da fala, gestos) estão relacionados com as condições de produção (interlocutores, propósitos, contexto) de um texto. Em se tratando de ensino de compreensão oral, as características da língua falada podem e devem ser trabalhadas de forma a ajudar os aprendizes a reconhecer e se sensibilizar para a segmentação de sons, a variações referentes a co-articulação e queda de sons, a diferenças encontradas entre língua falada e escrita, a questões culturais e sócio-históricas implicadas, procurando considerar sempre que a opção por trabalhar uma ou outra característica deve ser feita com propósitos (Tal característica pode representar obstáculos para a compreensão oral de um texto? dificulta o entendimento do que é dito? Proporciona novas discussões?).²⁴

²⁴ Devido ao foco deste trabalho estar no ensino de compreensão, optei por não tratar do ensino de compreensão e do processo de compreensão em seções separadas, e sim, de maneira integrada ao longo do texto.

No capítulo seguinte, apresento os objetivos desta pesquisa; o curso de COI (o contexto de formação do curso de COI para nível básico e seus objetivos, a forma como os materiais do curso foram pensados e a elaboração de um Manual do Professor) e como procedo na geração e análise dos dados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

O fato de a LA ser ensinada num contexto em que também é a língua de comunicação na comunidade em que os alunos estão inseridos, como é o caso dos alunos em nível inicial do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, coloca os alunos em contato com várias situações de interação face-a-face, tornado necessário oferecer em sala de aula um material didático que vá ao encontro de tais situações cotidianas de uso da língua. Porém, ao analisar muitas das tarefas voltadas ao ensino compreensão oral em PLA presentes em grande parte dos livros didáticos correntes²⁵, percebe-se que, em sua grande maioria, se distanciam das necessidades desses alunos por não tratarem de uma série de características que vão se fazer presentes em situações de interação.

Com relação a tarefas voltadas à prática de compreensão oral para nível básico, é possível apontar que dão preferência ao trabalho com segmentos de áudio, restringindo-se a diálogos elaborados exclusivamente para o livro didático; apresentam um cuidado em “apagar” alterações nos sons da LA em contextos de fala (ditongação, truncamento, harmonização vocálica, apagamentos); não buscam explicitar a relação entre aspectos prosódicos (entonação, velocidade de fala, volume de voz), gestuais e linguísticos (palavras, gírias, expressões, marcadores discursivos) e o contexto de produção do gênero em foco e propõem discussões muito tênues acerca de questões culturais.

A falta de materiais apropriados para o ensino de compreensão oral para alunos em nível inicial de PLA que tivessem como objetivos sensibilizar os alunos aos sons da LA em textos autênticos e às escolhas linguísticas e não linguísticas a serviço de propósitos e interlocutores específicos; possibilitassem oportunidades de inserção em situações cotidianas de uso da linguagem e que procurassem não deixar somente a cargo do professor trazer

²⁵ Ver exemplos de tarefas retiradas em livros didáticos de PLA nos Anexos.

espaços em sala de aula para a discussão dessas características, levou-me a realização do presente trabalho.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo propor e analisar tarefas para o ensino da compreensão oral de PLA em nível iniciante. Para tanto, discuto, neste trabalho, tarefas elaboradas por mim para o curso de COI do PPE /UFRGS com vistas a contribuir para o debate acerca da elaboração de materiais didáticos em PLA envolvendo práticas de compreensão oral voltadas para o nível básico. O estudo partiu da seguinte indagação:

Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la para (inter)agir no mundo, como deve ser uma tarefa de compreensão oral para alunos em nível inicial em PLA que visa a preparar os alunos para diferentes situações de uso cotidiano da LA?

Para responder a essa pergunta, focalizo as seguintes questões:

- a) Quais são os objetivos que devem estar presentes em um curso de Compreensão Oral voltado para o nível inicial de PLA?
- b) Como selecionar objetivos de compreensão oral em um texto?
- c) Como elaborar tarefas capazes de auxiliar os alunos na compreensão de um texto oral?

4.2. A elaboração do curso de Compreensão Oral I (COI)

4.2.1. Objetivos e programas do curso de COI

O curso de Compreensão Oral foi oferecido pela primeira vez no PPE/UFRGS em 2006/1 como um curso complementar aos cursos regulares do Programa²⁶ e estava disposto da seguinte forma: Compreensão Oral I, voltado para alunos cursando o Básico II; Compreensão Oral II, para alunos cursando o Intermediário I; Compreensão Oral III, para alunos cursando o Intermediário II. Os materiais utilizados nesses cursos foram elaborados por professores²⁷ do PPE e tinham como objetivo a prática de compreensão oral com diferentes textos.

²⁶ Os cursos regulares que compõem o PPE/UFRGS são Básico I e II, Intermediário I e II e Avançado.

²⁷ Letícia Grubert dos Santos, Fernanda Kraemer, Rômulo Torres e Graziela Hoerbe Andrighetti.

Embora o trabalho com compreensão oral estivesse presente nas aulas do curso regular Básico I, não havia um material específico voltado para o ensino da prática de compreensão em nível inicial. Com vistas a atender as necessidades desses alunos, em 2007/1, propus uma nova organização para os cursos de Compreensão Oral. A partir de então, o curso de Compreensão Oral I passou a ser oferecido para alunos em nível inicial (cursando o Básico I), em um encontro semanal de duas horas, totalizando 30 horas semestrais. Os cursos de Compreensão Oral II e III passaram a ser oferecidos respectivamente para alunos que estavam cursando Básico II e Intermediário (I e II).

O material didático elaborado para o curso de COI foi desenvolvido por mim em 2007/1 e testado em duas turmas de COI oferecidas em 2008/1 e 2008/2, ocasiões em que tive a oportunidade de refletir sobre o material elaborado, verificar se cumpriam os objetivos propostos para o curso e pensar em possíveis adequações e alterações para as tarefas. Com relação ao material, ele está organizado em unidades. Cada unidade corresponde a um agrupamento de tarefas, assim reunidas por tratar de um tema em comum, semelhante aos temas e propósitos de uso da linguagem do curso Básico I (situações envolvendo apresentações, convites, comidas e bebidas, hábitos sociais, localização etc.). Desse modo, pode-se pensar o curso de COI como um curso complementar ao Básico I, que busca oferecer novas oportunidades de uso da língua em situações do cotidiano, organizando a partir da prática e da reflexão sobre a oralidade. Busca-se, dessa forma, promover o desenvolvimento de estratégias de compreensão para lidar com a linguagem oral em diferentes contextos. Em 2009/1 o curso de COI foi oferecido novamente e ministrado por outra professora, fato que contribuiu para o enriquecimento das discussões e reflexões acerca do material e do desenvolvimento das tarefas em sala de aula. As unidades que discuto aqui levam em conta apontamentos e reflexões a partir desta prática de sala de aula, conforme discuto mais adiante.

Mesmo voltado para alunos iniciais, os segmentos de vídeo selecionados nas tarefas do curso pressupõem uma familiarização inicial com alguns usos da língua portuguesa como apresentar-se (nome, apelido, idade, estado civil, nacionalidade), fazer elogios, cumprimentar alguém etc. Dessa forma, o curso de COI tem início na terceira ou quarta semana de aula após o início do curso regular de Básico I oferecido pelo PPE/UFRGS. Esse cuidado também se dá,

em parte, pelo fato de nem sempre podermos contar com uma língua de comunicação em comum em sala de aula, o que poderia dificultar a realização das tarefas envolvendo os segmentos de vídeo da maneira como foram planejadas, como veremos mais adiante.

Se entendemos que saber uma língua é saber circular em diferentes esferas comunicativas usando essa língua, os objetivos do curso e as atividades pedagógicas devem espelhar tal concepção e oportunizar a prática e a reflexão acerca do uso da língua em contextos específicos. Seguindo essa orientação, as tarefas elaboradas para o curso de COI têm como base gêneros do discurso orais e buscam propiciar, através do trabalho com segmentos de vídeo e áudios autênticos, desde o nível inicial, oportunidades de praticar e de refletir sobre práticas de compreensão oral (e também compreensão escrita e produção oral e escrita, como veremos mais adiante) em contexto, retomando ações semelhantes às desempenhadas por nós diariamente. Assim, se agimos no cotidiano com foco no sentido e na ação, devemos buscar tarefas que também sigam esse princípio. Para tanto, o curso de Compreensão Oral I tem como objetivos:

- a. Proporcionar atividades que possibilitem ao aluno reconhecer o uso da língua em diferentes situações comunicativas, bem como expressar-se em diferentes situações, com diferentes propósitos e interlocutores;
- b. Sensibilizar o aluno ao processo de compreensão, criando oportunidades para que ele desenvolva estratégias de compreensão (inferências, associação de imagens e gestos com o que é dito, vocabulário, relação entre sequências de ações, identificação de eventos de fala etc.) levando em conta as condições de recepção e de produção;
- c. Sensibilizar o aluno a sons, entonações, sotaques, velocidade de fala, gestos e outros elementos prosódicos e multimodais presentes na língua falada e ao papel desses elementos na construção de sentidos;
- d. Sensibilizar o aluno à variedade linguística, propiciando o contato e a reflexão sobre diferentes maneiras de falar e na relação com identidades e contexto social;
- e. Propiciar oportunidade para o desenvolvimento da fluência oral e escrita através de tarefas que integrem compreensão e produção oral e escrita;

- f. Proporcionar a reflexão acerca da heterogeneidade, dos estereótipos e de diferentes hábitos, crenças e costumes, e refletir sobre semelhanças e diferenças entre as culturas locais e as do aprendiz;
- g. Expor o aluno a estruturas da língua portuguesa de forma contextualizada, associando seu uso às necessidades comunicativas de uso da língua.

4.2.2. A elaboração dos materiais didáticos do curso de COI

Ao elaborar o material do curso de COI, tomei como base os seguintes critérios sugeridos por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009)²⁸: a) a seleção de temas e sua relevância para os alunos, pensando em possíveis práticas sociais nas quais os alunos possam inserir-se; b) a seleção de gêneros do discurso implicados nesses temas; c) a seleção de práticas de compreensão e produção oral (e também escrita), propiciadas pela escolha de gêneros; d) a seleção de propósitos de uso de linguagem, tendo como base os gêneros selecionados; e) a seleção de recursos linguísticos relevantes para a compreensão/ construção dos gêneros selecionados.

Para melhor guiar o aluno na realização das tarefas, organizei-as em tarefas introdutórias ao tema abordado e/ou tarefas que preparam o aluno para o segmento de compreensão oral que será trabalhado; tarefas que exploram a compreensão do segmento trabalhado em mais detalhes; tarefas que propõem a produção oral e escrita com base no tema proposto; e ainda, tarefas que propõem uma expansão do tema trabalhado (tarefas para além da sala de aula²⁹). A disposição dessas tarefas na unidade, no entanto, não segue uma ordem

²⁸ Ver também Bortolini (2006), Schlatter, Andrighetti e Bortolini (2009 a, b, c e d) e Schlatter, Bortolini e Andrighetti (2009 a, b, c e d) para outros exemplos de materiais didáticos elaborados a partir desses critérios.

²⁹ “Para além da sala de aula” é como nos referimos, nos Cadernos do Aluno (Rio Grande do Sul, 2009), a tarefa em que os alunos são convidados a aprofundar os tópicos trabalhados anteriormente, relacionando-os a outras áreas, a questões mais específicas e aprofundadas através de pesquisas envolvendo páginas na internet, visitas, vídeos, entrevistas etc.

fixa ou obrigatória, ou seja, o número e o lugar das tarefas em uma unidade depende da necessidade resultante da relação do tema com o conhecimento prévio pressuposto.

Por se tratar de um material voltado para iniciantes, procurei tomar alguns cuidados no sentido de oferecer um suporte maior para a realização das tarefas. Embora o curso de Compreensão Oral I tenha início três ou quatro semanas após o início dos cursos regulares oferecidos no PPE/UFRGS e embora os alunos já estejam expostos à língua adicional no cotidiano fora da sala de aula, acredito que tornar as instruções mais claras e oferecer um suporte cuidadoso possa contribuir para que se sintam mais seguros para desempenhar as atividades. Para tanto, houve uma preocupação na seleção do vocabulário para compor os enunciados das tarefas. Além do cuidado na escolha linguística também procurei oferecer opções de respostas em cada enunciado, principalmente nas tarefas iniciais do curso de COI, e caixas de texto com textos explicativos, que aparecem no corpo das tarefas e têm o intuito de introduzir o trabalho com aspectos mais pontuais nos âmbitos lexicais, prosódicos, culturais, gestuais e linguísticos e chamar a atenção do aluno para o papel desses aspectos para a compreensão. Essas questões são discutidas mais adiante neste trabalho.

Por estarem em um contexto de imersão em LA, os alunos de nível inicial do PPE podem vivenciar muitas situações de uso da linguagem e serem expostos, em muitos momentos de seu cotidiano fora da sala de aula, a usos de linguagem para os quais ainda possuem poucos recursos para participar, o que pode ocasionar uma sensação de ansiedade e frustração. Com o objetivo de oferecer oportunidades para o aluno aprender a lidar com o uso da linguagem cotidiana, o curso de COI focaliza aspectos presentes em textos orais (e também escritos) para familiarizá-los e sensibilizá-los para aspectos fonéticos, prosódicos, linguísticos e culturais que possam ajudá-los a tomar parte em práticas voltadas à compreensão de textos presentes em seu dia-a-dia.

Os temas escolhidos para cada módulo procuram levar em consideração o público alvo para o qual foram elaborados: estudantes de PLA, com pouco domínio de recursos linguísticos na LA, inseridos em uma comunidade na qual a LA é também a língua de comunicação entre os moradores dessa comunidade. Assim, acreditamos que o trabalho com

temas envolvendo encontros, convites, programação social, comidas e bebidas, localização, moradia entre outros, acabam por se fazer necessários em virtude de sua relevância no dia-a-dia desses alunos para a realização de funções básicas como apresentar-se, falar sobre idade, profissão, nacionalidade, fazer convites (assim como aceitá-los ou recusá-los), fazer pedidos envolvendo comidas e bebidas, perguntar sobre os ingredientes de um prato específico, pedir informações sobre localização etc.

A seleção dos textos do curso de COI teve como base, portanto, gêneros do discurso orais com os quais os alunos possivelmente teriam contato ao transitar na vida cotidiana. As tarefas propostas para esses textos buscam propiciar as pontes necessárias aos alunos para uma compreensão proficiente, fazendo com que lancem mão de estratégias de compreensão, que saibam responder aos textos conforme desejam e que saibam refletir sobre como podem engajar-se em tais práticas, se assim o desejarem. As tarefas propostas no curso também buscam propiciar oportunidades de reflexão sobre o papel dos aspectos culturais nos entendimentos negociados na interação. Dito de outra forma, ao trabalharmos com situações como “aceitar um convite para um churrasco com amigos brasileiros”, também será proposta uma discussão acerca do que pode ser reconhecido como um convite em uma dada situação, assim como o que pode ser reconhecido como “aceitar esse convite” ou “recusar esse convite” levando-se em conta as condições de recepção e de produção observadas no vídeo e outras levantadas no material.

4.2.3. A seleção dos textos do curso de COI

Se entendemos que aprender uma língua adicional é usá-la como forma de ação em diferentes esferas sociais, como já vimos, o trabalho com textos autênticos - materiais com um propósito social na comunidade linguística em que foram produzidos (Little e Singleton, 1988, p.21) - é imprescindível, desde os níveis iniciais, por criar oportunidades de familiarização com diferentes situações de uso da LA, de sensibilização aos aspectos que a compõe - sejam eles fonéticos, prosódicos, linguísticos e não-verbais - e de sensibilização a

questões culturais que permeiam as escolhas materializadas nos textos. No que diz respeito à compreensão oral, o trabalho com materiais autênticos também propicia em sala de aula espaços para a discussão das dificuldades encontradas nessa prática, possibilitando ao professor construir conjuntamente com os alunos uma reflexão sobre diversos fatores que podem tornar a compreensão oral mais difícil, por exemplo, velocidade de fala, variedades linguísticas, gírias etc.

Em se tratando de materiais didáticos, selecionar textos autênticos em si não basta. É preciso pensar em como esse texto será trabalhado, que perguntas serão feitas a partir dele para guiar o aluno na sua compreensão. Em outras palavras, é necessário colocar-se na posição de interlocutor do texto, refletindo sobre a maneira como esse texto geralmente é lido no dia-a-dia, que recursos linguísticos/visuais/prosódicos são necessários para compreendê-lo, e, a partir disso, decidir que aspectos podem ser focalizados para que o aluno possa compreender o texto. É com base nessas respostas que devem ser planejadas as tarefas.

Para o material didático do curso de COI procurei levar em conta a seleção de alguns gêneros que envolvem situações corriqueiras no dia-a-dia das pessoas, e que provavelmente também façam parte do cotidiano dos alunos, como fazer pedidos em um restaurante, conversar com um conhecido que encontrou na rua ou fazer um convite. Os gêneros selecionados para o curso de COI estão organizados dentro de quatro temáticas, apresentadas nas seguintes unidades: Encontros, Convites, Comidas e Eventos Sociais, Direções.

Com relação à seleção de material para tarefas envolvendo compreensão oral, gostaria de ressaltar duas questões. A primeira está relacionada aos segmentos de vídeos. A escolha dos segmentos de vídeos autênticos trabalhados em materiais para níveis básicos nem sempre é uma tarefa fácil, pois é preciso levar em conta segmentos autênticos que sejam facilitadores. Dito de outra forma, segmentos em que ruídos não se sobreponham à fala dos personagens envolvidos na cena; em que a velocidade da fala não impossibilite a compreensão do que está sendo feito na cena; em que as funções linguísticas e os aspectos linguísticos selecionados pelo professor para aluno em nível inicial apareçam etc. A segunda questão está relacionada à escolha de gêneros. Nos materiais de COI, deu-se preferência por situações envolvendo conversas face-a-face devido ao curso de CO do PPE/UFRGS ter uma continuação em COI,

COII e COIII. Dessa forma, procuramos abarcar outras situações que não face-a-face, em outras etapas do curso de CO, como conversas telefônicas, recados em secretária eletrônica, filmes, tele-jornais etc. Entretanto, para um curso voltado ao ensino de compreensão oral que não tenha esta estrutura, é importante oportunizar uma seleção de gêneros discursivos variada.

Apresento a seguir a seleção de segmentos de vídeos presentes nas tarefas de compreensão oral.

Para as tarefas que compõem a unidade *Encontros* foram selecionados os seguintes vídeos:

- Tarefa I: a tarefa I é baseada em dois segmentos de vídeo retirados de dois episódios da série televisiva *Retrato Falado* da Rede Globo de Televisão: *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos* e *A Bela que virou fera em futebol*. O primeiro segmento de vídeo³⁰ tem duração de 0'31''. O segundo segmento tem duração de 0'30''.
- Tarefa II: a tarefa II é baseada em um segmento de vídeo retirado do episódio *Procura-se uma namorada*, da série televisiva *Minha nada mole Vida* da Rede Globo de Televisão. O segmento tem duração de 0'29''.
- Tarefa III: a tarefa III é baseada em um segmento de vídeo retirado do episódio *Mãe é Mãe*, da série televisiva *Comédias da Vida Privada* produzida pela rede Globo de Televisão e editada pela Globo Vídeos. O segmento tem duração de 1'01''.

Para a tarefa que compõe a unidade *Convites*, o segmento de vídeo utilizado foi retirado do comercial televisivo da cerveja Polar (gaúchos e paulistas), e foi retirado da página do *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?u=PRAMHY364IS>). Para a realização da primeira parte da tarefa, foi feito um recorte do vídeo com duração de 0'39'. O vídeo na íntegra tem duração de 0'46' e foi retirado do site do *youtube*.

³⁰ Para fazer a edição do material selecionado contei com a ajuda de um software de edição de vídeos da Microsoft chamado *Movie Maker*. Neste programa, é possível editar um trecho através da seleção de cenas, do acréscimo de efeitos de transição, do acréscimo de textos personalizados etc. As edições feitas em todos os materiais utilizados aqui foram apenas de recorte de cenas.

A unidade *Comidas e Eventos Sociais* divide-se em duas tarefas, compostas pelos seguintes segmentos de vídeos:

- a) Tarefa I: a tarefa baseia-se em uma reportagem retirada do programa *Patrôla*, exibido aos sábados pela manhã no canal 12 de televisão aberta, RBSTV. O programa selecionado chama-se *Xis Galera* e foi apresentado no dia 18 de abril de 2008. Para a realização da tarefa, utilizamos a reportagem na íntegra, com duração de 3'24'', pois a mídia não pode ser cortada em função de seu sistema de proteção. A reportagem pode ser encontrada no site do Patrôla: [HTTP://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=19110&channel=45](http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=19110&channel=45).
- b) Tarefa II: esta tarefa utiliza um segmento retirado do episódio *A mãe do Ano*, da série de televisão *A Grande Família*. O segmento utilizado tem duração de 3'34''.

A última unidade do curso, *Direções*, é composta por uma única tarefa baseada em um trecho retirado do episódio *Os safados*, da série de televisão *A Grande Família*. O segmento tem duração de 2'37'' e foi retirado da página do *youtube* <http://www.youtube.com/watch?u=PRAMHY364IS>

Para a discussão proposta neste trabalho, apresento e analiso algumas tarefas que compõem as unidades Convites, Encontros e Comidas e Eventos Sociais³¹. A seguir, descrevo brevemente os trechos de vídeo selecionados em cada uma delas.

Os segmentos de vídeo que compõem a unidade Encontros nas tarefas I, II e III tratam, respectivamente, (a) de uma apresentação de si (ou de uma outra pessoa) para introduzir uma história inusitada em sua vida (ou na vida da outra pessoa) que será reproduzida pelo programa de televisão *Retrato Falado*. Neste trecho, Senira Magalhães fala sobre a paixão de seu marido, Clóvis, por futebol. Em seguida, Clóvis complementa falando de sua profissão: especialista, comentarista de futebol e conhecedor de todos os clubes brasileiros. Zulmerina Rosa de Jesus também se apresenta ao telespectador, introduzindo a história que será contada sobre ela no programa: mora em Vila Lurdes, interior de São Paulo; tem o apelido de Zuca

³¹ A unidade *Direções* não será analisada neste trabalho.

desde pequenininha e é casada; (b) da apresentação de convidados que não se conhecem e que estão em um jantar na casa de um amigo em comum. Nesta cena, Jorge Horácio, que está oferecendo um jantar em sua casa, recebe sua namorada e a apresenta para os demais convidados que já haviam chegado. Eles se cumprimentam; (c) da conversa entre ex-namorados em um encontro casual na praia. Regina e Jander se encontram em um quiosque na praia. Eles se cumprimentam e Jander faz um comentário sobre o fato de Regina ter voltado a fumar. Jander pergunta a Regina se pode apresentar uma pessoa a ela e em seguida, apresenta sua noiva. Regina, surpresa com a situação, a cumprimenta e vai embora. Com base na fala dos personagens dos três segmentos apresentados acima, é possível explorar recursos envolvidos em situações de apresentação (identificar-se, falar de preferências e hábitos, apresentar alguém, fazer elogios, cumprimentar etc.).

A tarefa selecionada da unidade Convites baseia-se em uma publicidade da cerveja Polar. Na propaganda, gaúchos aproximam-se de uma mesa com duas mulheres paulistas que bebem cerveja em um bar. As paulistas os convidam para sentarem-se com elas, porém, ao descobrirem que elas são paulistas, eles recusam o convite e dirigem-se a outra mesa, também com duas mulheres. Ao saberem que elas são gaúchas, sentam-se com elas. Para alcançar os propósitos aos quais se propõe (vender Polar para gaúchos), a publicidade lança mão de estereótipos relacionados à vida na capital paulista (cidade poluída, com trânsito estressante, muitas pessoas e que não vende cerveja Polar) e valoriza características compartilhadas entre gaúchos, como por exemplo, o uso dos marcadores discursivos “bah”, “bem capaz”, “né”, “mas ah” e o fato de beberem Polar. A maneira como a propaganda está organizada possibilita o trabalho em dois momentos: o primeiro, focalizando os recursos envolvidos em fazer um convite, aceitar e/ou recusar um convite e o segundo, focalizando recursos usados pelo gênero propaganda para alcançar o propósito de vender a cerveja.

Na unidade Comidas e Eventos Sociais, o segmento de vídeo selecionado apresenta a reportagem do programa Patrola sobre um estabelecimento comercial em Gravataí (RS) que vende um xis especial: o xis Galera. Ao longo da reportagem, Rodaika (apresentadora do programa) conversa com os donos do estabelecimento e com a filha deles, Sabrina, para saber das especificidades do xis Galera: um xis grande, para dez pessoas, que leva este nome em função da necessidade de atender os amigos de Sabrina, que sempre se reúnem em sua casa

antes de ir a festas, para fazer trabalhos, ver filmes etc. A cena possibilita trabalhar com os recursos necessários para falar de comidas: preparo, ingredientes, preferências, opiniões, hábitos relacionados a uma comida específica (quando come, com quem, em que lugar etc.).

4.2.4. A elaboração do manual do professor

A elaboração de uma manual para orientar o uso de tarefas é parte imprescindível para a realização do curso. É fundamental que o professor compreenda o material com que vai trabalhar e reflita sobre os objetivos de ensino e como pode colocá-los e prática. Um manual do professor pode ser visto como um espaço para:

- dialogar com o professor;
- explicitar a teoria que está por traz da construção das tarefas, a visão de língua, cultura, proficiência e aprendizagem, assim como o que se entende por compreender um texto;
- retomar os objetivos propostos no curso;
- mostrar de que maneira as tarefas propostas possibilitam um caminho para alcançar os objetivos do curso;
- explicitar como usar os segmentos de vídeo selecionados ao longo das tarefas, bem como as razões que levam a tal organização;
- ampliar as propostas de trabalho com os temas, gêneros, práticas, funções e aspectos da língua presentes na tarefa.

Com base nesses apontamentos, desenvolvi para cada unidade do curso de COI um manual voltado para o professor, que busca fazer essa aproximação entre as tarefas propostas, seus objetivos e os meios pelos quais busca alcançá-los e o professor. Porém, por não ser o foco de análise neste trabalho, o Manual do Professor não será apresentado na íntegra, mas será referido ou citado quando for relevante para a discussão em foco.

4.3. Geração e análise dos dados

Como já vimos acima, para este trabalho serão analisadas tarefas de três unidades do curso de COI: Encontros, Convites e Comidas e Eventos Sociais. Procurei escolher tarefas representativas das três primeiras unidades do material, ao invés de analisar apenas tarefas de uma unidade, para poder verificar como os objetivos do curso são trabalhados ao longo das unidades em relação a propostas de compreensão oral e apoio ao aluno na realização das tarefas.

Com o intuito de verificar como selecionar objetivos de compreensão oral em um texto, procurei analisar a variedade de gêneros do discurso presentes nas tarefas e como elas propiciam o reconhecimento das condições de produção dos textos no material, possibilitando ao aluno trabalhar desde o início do curso com interlocutores e propósitos presentes em um texto e com a maneira como os recursos linguísticos são mobilizados para cumprir tais propósitos.

A elaboração de tarefas para o ensino de compreensão oral também deve levar em conta estratégias de compreensão. Dessa forma, busquei caracterizar, nas tarefas, maneiras de promover a prática de estratégias relacionadas à língua falada. Por ser um curso voltado para aprendizes em nível inicial em PLA, analisei também como as tarefas oferecem suporte ao aluno para que ele possa compreendê-las e desenvolvê-las.

4.4. As tarefas na prática

Conforme explicitado anteriormente, em 2009/1 o curso de COI foi ministrado por outra professora do PPE (não por mim). Para este trabalho, analiso os comentários relacionados às tarefas e também ao curso fornecido pelos alunos e pela professora dessa turma. A turma era composta por cinco alunos – quatro sul-coreanos e um japonês, entre 23 e 30 anos. Os alunos sul-coreanos tinham tido contato com a língua portuguesa no semestre anterior a sua vinda ao Brasil, já o aluno japonês havia se preparado com algumas aulas de português um mês antes

de sua vinda para Porto Alegre. O curso teve início em sete de abril de 2009 e término em treze de julho de 2009 e as aulas foram ministradas no Câmpus do Vale da UFRGS, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com duração de duas horas, uma vez por semana (terças-feiras, das 15h30min às 17h30min).

Os comentários feitos pelos alunos com relação às tarefas foram obtidos através de questionários ao final de cada unidade. Esses questionários fazem parte do material do curso e são propostos como um momento para os alunos pensarem no que são capazes de fazer após a realização das tarefas e para que alunos e professor possam retomar o que foi proposto nas tarefas da unidade e conversar sobre o que elas propiciam, que dificuldades apresentam, qual a relevância dos temas abordados etc. Nos questionários, os alunos são convidados a refletir se as tarefas propiciam oportunidades para trabalhar com estratégias relacionadas à língua falada; desempenhar ações em LA determinados contextos (como, por exemplo, cumprimentar alguém, convidar e/ou recusar convites); refletir sobre o contexto de produção e sobre aspectos culturais. Com relação ao material de COI, os alunos também respondem sobre o grau de dificuldade dos enunciados das tarefas e a eficácia da ajuda fornecida através de opções de respostas para a realização das tarefas. Por último, os alunos são convidados a escrever um comentário livre sobre a tarefa. Por representarem momentos de *accountability*, sugere-se que as respostas dos alunos sejam discutidas com o professor. Todavia, mesmo não tendo sido elaborados com o intuito de servir aos propósitos da pesquisa realizada neste trabalho, uso as respostas geradas por eles, buscando analisar de que forma as tarefas propostas contribuem para o ensino de compreensão oral. Para isso, solicitei à professora que destacasse do material dos alunos os questionários respondidos por eles para que eu pudesse analisá-los.

Os comentários feitos pela professora eram livres e foram realizados através de e-mails enviados por ela para mim e também em conversas telefônicas após a realização de cada aula. Em seus comentários, a professora descreve a realização das tarefas em cada aula, salientando pontos de dificuldade, dúvidas levantadas, fatores que contribuíram ou não para a realização das tarefas naquela aula (como, por exemplo, o fim abrupto da discussão de um tópico tratado na tarefa em função do término da aula; a impossibilidade de acessar uma página da internet

para realização de uma produção textual proposta; a possibilidade de todos os alunos se reunirem fora do horário da aula para a realização do mini-projeto final proposto na unidade Comidas e Eventos Sociais etc.).

Para este trabalho, utilizo os comentários da professora e as respostas dadas pelos alunos nos questionários presentes nas três unidades que me proponho a observar (Encontros, Convites, Comidas e Eventos Sociais), buscando observar o que as tarefas analisadas possibilitam os alunos a fazer ao longo das três unidades. Com base nessas respostas, aponto algumas implicações para a elaboração de tarefas voltadas ao ensino de compreensão oral e sugiro possíveis ajustes para essas tarefas.

No capítulo seguinte, as tarefas selecionadas são analisadas com o objetivo de verificar e sistematizar as características de tarefas de compreensão oral para alunos em nível inicial em PLA que tenham como objetivo preparar os alunos para diferentes situações de uso cotidiano da LA. Para refletir sobre a elaboração de tarefas para o ensino de compreensão oral, organizei a análise em dois momentos. No primeiro momento, busco refletir sobre como selecionar objetivos de compreensão oral em um texto. Para tanto, proponho a seção Gêneros e Condições de Produção, visando a analisar como, no papel de interlocutor mais experiente, é possível propor perguntas que levem os alunos a refletir sobre o uso da linguagem com interlocutores e propósitos definidos e o uso de recursos linguísticos a serviço desses propósitos e sobre o uso de estratégias relacionadas à língua falada para a compreensão de textos orais. No segundo momento, volto minha análise para a elaboração de tarefas capazes de oferecer suporte aos alunos na realização das tarefas. Para isso, busco analisar o papel desempenhado pela seleção de segmentos de vídeo, redação de enunciados, caixas de texto e opções de respostas.

5. A ELABORAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO DE COMPREENSÃO ORAL

Como vimos anteriormente, as unidades propostas no curso estão organizadas por temas escolhidos em função de sua relevância para os alunos no contexto em que estão. Cada unidade é formada por uma ou mais tarefas. A partir da definição de uma temática para a unidade, a(s) tarefa(s) que a compõe foram pensadas da seguinte forma: seleção de sub-temas dentro da temática norteadora da unidade; seleção de gêneros do discurso relacionados ao tema escolhido; seleção das práticas que serão priorizadas na(s) tarefa(s) (embora a ênfase do curso seja a prática de compreensão oral, as práticas de leitura e de produção oral e escrita também são trabalhadas, uma vez que nas ações que desempenhamos em nosso cotidiano em que em geral ocorrem de maneira integrada); seleção de propósitos de uso da língua relevantes gênero (reclamar, anunciar, marcar uma janta etc.) e seleção de recursos linguísticos, visuais, prosódicos etc. relevantes para a compreensão/produção de textos³².

Entendo que a organização proposta possa operacionalizar a visão de linguagem que sustenta o material. Se aprender uma língua é realizar diversas ações em diferentes esferas do cotidiano, não é possível olhar para o texto sem pensar primeiramente na esfera social em que foi construído e que ao mesmo tempo constrói. Assim, para compreender um texto oral, pressupõe-se um olhar para o contexto de produção, lançando mão de estratégias (ativação do conhecimento prévio para inferências, seleção de palavras-chave, reconhecimento de gestos, expressões faciais etc.) que ajudem o interlocutor a compreender as escolhas materializadas no texto (recursos prosódicos, linguísticos e visuais, aspectos culturais, posicionamentos etc.) e os propósitos para os quais elas se orientam.

Para cada tarefa foram selecionados textos orais e escritos relacionados com o tema tratado na unidade. Por ser um curso voltado para o ensino de compreensão oral, busquei partir da seleção do(s) texto(s) oral/orais para, a partir desse(s) texto(s), fazer a seleção de

³² Para uma maior discussão acerca de competências e habilidades relacionadas a práticas de compreensão e produção oral e escrita ver Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna), 2009.

outros textos (escritos) relacionados e a organização das partes que compõem uma tarefa (tarefas preparatórias, tarefas de compreensão, tarefas de produção).

As tarefas preparatórias são propostas com vistas a ativar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o na realização das próximas tarefas. Para essas tarefas, o aluno pode ser convidado a pensar sobre o tema que será abordado e/ou sobre o gênero trabalhado, preparando os alunos para lançar mão de estratégias de compreensão: reconhecer a cena como um todo (quem fala/escreve, para quem); as pistas que o contexto apresenta (gestos, entonação, movimentos, títulos, figuras, legendas, palavras-chave, ordem de sequência, etc.), reconhecer o que é esperado desse determinado gênero, identificar a ideia geral e possíveis posicionamentos esperados etc.

Após ter ativado com os alunos seus conhecimentos prévios relativos ao tema e ao gênero, as tarefas de compreensão oral buscam propiciar a mobilização de elementos presentes no texto que possam auxiliar os alunos na compreensão. Para isso, os alunos terão que reconhecer e (re)construir em textos orais os propósitos do texto, focalizando: a) os efeitos prosódicos (velocidade da fala, volume da voz, pausas) para a construção de sentidos (demonstrar raiva, nervosismo, surpresa etc.) e para a segmentação do texto b) o papel dos recursos não verbais para a construção de sentidos (gestos, movimentos) c) as escolhas linguísticas e suas implicações para os propósitos do texto (argumentar, contrapor ideias, convencer etc.).

As tarefas de produção oral e escrita estão propostas ao longo do material e podem aparecer tanto como atividades em duplas ou pequenos grupos quanto individualmente e buscam criar oportunidades para os alunos praticarem o que foi visto nas tarefas anteriores (tarefas de compreensão oral e de leitura) em suas produções. Para isso, é preciso reconhecer o contexto de produção; mobilizar os recursos (linguísticos, não-verbais etc.) necessários para que sua posição no texto seja construída, para expressar seu posicionamento frente ao tema; lançar mão da relação que esses recursos têm com o interlocutor para ao qual se dirige; pensar nos formatos possíveis que seu texto pode ter etc. Por exemplo, conversas breves com os colegas para a discussão de pontos levantados acerca do texto/tema, tarefas em grupos de elaboração de uma reportagem, conforme ilustro mais adiante.

Conforme explicitarei no início deste capítulo, os textos para leitura foram selecionados a partir dos gêneros orais em foco. Na unidade Convites, a escolha pelos comentários postados no *youtube* se deu com base no gênero oral selecionado para a tarefa: propaganda da cerveja Polar. Essa escolha não foi aleatória e sua justificativa vai ao encontro da proposta que norteia o material do curso: trabalhar diferentes gêneros em diferentes esferas de forma integrada, procurando propiciar o que acontece na vida cotidiana, ou seja, a reação de interlocutores frente a um gênero específico os leva a engajarem-se em outros gêneros, como aconteceu na propaganda da cerveja Polar e comentários postados com relação a ela no *youtube*.

5.1. Gênero e condições de produção

Como vimos, para refletir sobre os objetivos de compreensão oral é preciso retomar os papéis que assumimos ao tentar compreender um texto (Luke e Freebody, 1990) e nos reportar a situações de uso da linguagem nas quais nos engajamos para desempenhar ações diversas, com propósitos diversos, para que se possa propor tarefas de ensino que possibilitem aos alunos também serem decodificadores, participantes, usuários e analistas dos textos com os quais irão interagir. Em outras palavras, é preciso que o professor, como um interlocutor mais experiente, auxilie os alunos a assumirem esses papéis para que eles compreendam o texto, reflitam sobre ele e se posicionem frente a ele. (Schlatter e Garcez, 2009)

No que diz respeito à elaboração de tarefas pedagógicas em LA, entendo que o professor como interlocutor mais experiente, esteja familiarizado com o gênero selecionado, reflita como ele compreende/lê o texto em seu dia-a-dia, reconhecendo sua função social, os modos de organização e efeitos de sentido possíveis de acordo com as condições de produção. Nesse sentido, ter esse conhecimento prévio acerca do gênero possibilita a seleção dos pontos fundamentais para a sua compreensão e, a partir dessa seleção, a elaboração de perguntas capazes de guiar os alunos na compreensão do texto e nas discussões e produções propostas a partir dele. Além disso, e em se tratando de alunos iniciais de PLA, é necessário refletir também sobre questões como a não familiarização do aluno com aspectos linguísticos, sons da LA e com aspectos culturais compartilhados na comunidade de uso da língua.

Passo agora a analisar algumas tarefas do curso de COI com o objetivo de refletir sobre como selecionar o que trabalhar em um texto para ensinar compreensão oral.

5.1.1. Cenários, atores e propósitos

O trabalho com gêneros do discurso em sala de aula pode propiciar a familiarização com os elementos que compõe uma situação comunicativa específica, preparando os alunos para tomar parte em outras situações semelhantes de uso da língua e/ou em outras situações possíveis de ocorrer nas esferas sociais pelas quais querem transitar ou já transitam, de maneira ainda periférica.

Para Schoffen (2009, p.102), é preciso explicitar que o gênero do discurso:

consiste em muito mais do que o formato do texto, que pode ser nomeado: carta, e-mail, aula expositiva, reportagem de jornal, panfleto, etc. A relação de gênero inclui em si própria toda a rede intrincada de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor, vão determinar como o texto será composto, quais informações irão aparecer e quais não irão, e como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. A relação entre todos esses elementos compõe o gênero, que engloba uma materialidade textual que pode ser nomeada, mas que não traz em seu nome (“carta”, “palestra”, etc.) todas as relações estabelecidas até chegar-se a ela.

Se entendemos que ensinar uma língua é ensinar a usá-la em diferentes situações sociais, faz-se necessário trabalhar com uma gama de gêneros do discurso desde os níveis básicos, para que seja oportunizada a prática e a reflexão sobre eles (sobre as relações entre os elementos que os compõem, as expectativas que se tem sobre um determinado gênero e as possíveis respostas em uma situação comunicativa), ampliando as oportunidades de participação do aluno na sociedade. Dessa forma, pretendo mostrar como as tarefas analisadas proporcionam o trabalho com uma variedade de gêneros do discurso e como propiciam a integração das tarefas de compreensão e produção, conforme apresento nos quadros a seguir. Para ilustrar o trabalho com as condições de produção proposto nas tarefas (quem fala, para quem, onde, com que propósitos), analiso tarefas propostas na unidade Convites.

Os quadros a seguir apresentam a seleção de temas e gêneros do discurso propostos nas unidades Encontros, Convites, Comidas e Eventos Sociais que compõem o curso de COI do PPE/UFRGS.

Quadro I – Gêneros do discurso – Unidades Encontros, Convites, Comidas e Eventos Sociais

Unidade Encontros	Gêneros utilizados nas tarefas de compreensão oral		
	Tarefas I – Apresentações	Tarefa II - Jantar na casa de amigo	Tarefa III – Na Praia
	Apresentação de si (ou de outra pessoa) para introduzir uma história contada em um programa de televisão.	Apresentação de uma convidada pelo anfitrião aos demais convidados em um jantar.	Ex-namorados se encontram em uma praia e o ex-namorado apresenta sua atual noiva para a ex-namorada.
	Gêneros utilizados nas tarefas de produção oral		
Gravação de um vídeo apresentando um colega (sem mencionar seu nome) para que os colegas identifiquem quem é essa pessoa.	Conversas em duplas/ pequenos grupos para discutir questões relacionadas ao gênero e ao tema. ³³	Conversas em duplas/pequenos grupos para discutir questões relacionadas ao gênero e ao tema.	
Unidade Convites	Gêneros utilizados nas tarefas de compreensão oral e leitura		
	Publicidade de cerveja (cerveja Polar - gaúchos e paulistas). Comentários de paulistas e gaúchos sobre a propaganda da cerveja Polar (gaúchos e paulistas), postados na página do <i>youtube</i> .		
	Gêneros utilizados nas tarefas de produção oral e escrita		
	Conversas em duplas/ pequenos grupos para discutir questões relacionadas ao gênero e ao tema. Posicionar-se como paulista ou gaúcho e postar um comentário sobre a propaganda da cerveja Polar no <i>youtube</i> .		
Unidade Comidas e Eventos Sociais	Gêneros utilizados nas tarefas de compreensão oral e leitura		
	Tarefa I – Galera	Tarefa II – Surpresa	
	Cardápio do bar Cavanha's Comentários postados no <i>site</i> da revista Veja Brasil – Porto Alegre em relação ao bar Cavanha's Reportagem de televisão “Xis Galera” do <i>Patrola</i>	Conversa entre familiares enquanto aguardam para entrar em um restaurante.	
Gêneros utilizados nas tarefas de produção oral e escrita			
Conversas em duplas/pequenos grupos para discutir questões relacionadas ao gênero e ao tema Elaboração de uma reportagem sobre comida/ bebida que tenha relação com hábitos e eventos sociais em Porto Alegre			

Ao propor tarefas que tenham como base a unidade gêneros do discurso, pensamos no uso da língua como situado, construído conjuntamente em determinadas condições de

³³ As discussões propostas em grupos/duplas são entendidas aqui como oportunidades de usar a língua adicional para fazer coisas, tanto na produção de textos orais quanto escritos. Em outras palavras, não se trata de aprender recursos linguísticos apenas para as produções escritas ou para produções orais propostas no final de algumas tarefas em que os alunos tenham que elaborar reportagens, por exemplo, e sim, de pensar que eles estão o tempo todo usando a língua adicional para negociar, explicitar posicionamentos, questionar, sugerir etc. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2009, p. 21), “a visão que adotamos aqui é uma perspectiva de uso de língua e de aprendizagem como algo que está se fazendo, momento a momento”.

produção e, portanto, permeada de valores, avaliações, posicionamentos e escolhas. Nas palavras de Faraco (2003, p. 105-106), “a linguagem verbal é vista como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais”. Ensinar uma língua na perspectiva de uso da linguagem possibilita levar em conta as funções que desempenhamos ao agir e a escolha de aspectos linguísticos como algo que só pode ser analisado se em um contexto específico.

Para exemplificar esse trabalho contextualizado podemos tomar como exemplo as tarefas propostas na unidade Convites, envolvendo o segmento de vídeo da propaganda Polar. Essas tarefas convidam o aluno a refletir sobre as condições de produção de um texto através de perguntas que apontam para o reconhecimento da cena e dos personagens e para a identificação dos propósitos da interação em foco. No caso específico da propaganda Polar, optei por trabalhá-la em dois momentos. No primeiro momento, o foco está na situação que envolve uma conversa em um bar, iniciada com a aproximação dos gaúchos à mesa de duas jovens paulistas, seguida da aproximação deles a outra mesa, com duas jovens gaúchas. Dessa forma, procedemos a um recorte da propaganda original, omitindo as cenas que faziam referência explícita à propaganda Polar, embora ainda tenhamos cenas em que a cerveja aparece. Essas tarefas têm o objetivo de construir com os alunos os pressupostos necessários para uma compreensão da propaganda, que usa estereótipos, marcadores discursivos típicos e convites para atingir o público alvo provocando uma identificação desse público com a cerveja.

Em um segundo momento, os alunos são apresentados ao vídeo completo da propaganda, sem cortes, para que possam engajar-se em questões referentes à exploração das características do gênero propaganda em si: público-alvo, estratégias para atingir esse público, objetivos etc. As tarefas elaboradas ao explorar o primeiro momento do vídeo, que poderíamos reconhecer como uma “conversa em um bar envolvendo pessoas que se aproximem com o intuito de conhecerem-se, mas desistem porque descobrem não ter afinidades” é fundamental para a realização das reflexões propostas na análise do gênero secundário³⁴, propaganda da cerveja Polar. Em outras palavras, a seleção sobre o que focalizar

³⁴ Para Bakhtin (2003), gêneros primários são gêneros simples, que dizem respeito às esferas cotidianas da atividade humana. Por sua vez, os gêneros secundários são mais complexos e “incorporam e reelaboram os

no ensino está no que considere necessário para a compreensão proficiente do texto, ponto de partida para elaborar tarefas que poderão ajudar alunos a compreenderem os textos em foco.

As tarefas apresentadas no quadro a seguir fazem parte do primeiro momento. Como podemos ver, as perguntas propõem que os alunos a identifiquem e reconheçam a cena, os interlocutores envolvidos e os propósitos da interação.

Quadro II – O contexto de produção

<p>Conversas em um bar</p> <p>1. Assista a uma parte do vídeo, sem som, e converse com seu colega:</p> <p>a) Em que lugar as pessoas estão? b) O que você acha que acontece na cena? ___ Os meninos são amigos das meninas. ___ Os meninos não conhecem as meninas e se aproximam da mesa para conhecê-las. ___ Os meninos são namorados das meninas.</p> <p>Compreensão do texto – Parte I</p> <p>1. Assista novamente ao trecho, agora com som, e ordene as frases abaixo de acordo com a conversa.</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td> <p>___ E aí, beleza?</p> <p>___ Não. São Paulo.</p> <p>___ Você traz dois copos para a gente, por favor?</p> <p>___ Vocês não são daqui.</p> <p>___ São Paulo.</p> </td> </tr> </table> <p>Confira suas respostas com os colegas.</p> <p>2. Ouça mais uma vez a conversa.</p> <p>a) O que a menina 2 (M2) diz para os meninos? Menina1: Você traz dois copos para a gente, por favor? Menino 1: E aí, beleza? Menino 2: Vocês não são daqui. Menina1: Não. São Paulo. Meninos: São Paulo. Menina 2: ___ Vocês bebem com a gente? ___ Vocês querem sentar com a gente? ___ Querem beber com a gente?</p>	<p>___ E aí, beleza?</p> <p>___ Não. São Paulo.</p> <p>___ Você traz dois copos para a gente, por favor?</p> <p>___ Vocês não são daqui.</p> <p>___ São Paulo.</p>
<p>___ E aí, beleza?</p> <p>___ Não. São Paulo.</p> <p>___ Você traz dois copos para a gente, por favor?</p> <p>___ Vocês não são daqui.</p> <p>___ São Paulo.</p>	

gêneros primários. Como exemplos de gêneros secundários, Bakhtin apresenta os romances, gêneros publicísticos e pesquisas científicas”. (Schoffen, 2009, p.95)

_____ Dá um tempo pra gente?

b)O que significa a pergunta feita pela Menina 2?
 _____ um convite para os meninos sentar e conversar com elas
 _____ um convite para tomar cerveja
 _____ um pedido para os meninos irem embora

c)Que outras perguntas você pode fazer com o mesmo sentido neste contexto?

d)Em sua opinião, o que eles respondem para elas?

Você e convites em um bar

E você? Você conhece os convites acima? Usou esses convites para convidar alguém?

Você está em um bar. Como você “convida” alguém para conversar?

Faça esse convite a dois colegas e anote as respostas deles!

A fim de oportunizar a compreensão do que se passa nessa cena, o aluno é convidado a assistir a um trecho e, a partir do contexto, dos gestos, da postura e das expressões visuais dos participantes, fazer inferências sobre o que acontece no vídeo (tarefa 1.a e 1.b – Pré-Compreensão). Após familiarizar-se com o contexto, o aluno é convidado a verificar suas inferências (Compreensão – Parte I, tarefa 1) ao ler as falas dos participantes expostas no quadro da tarefa e ao assistirem novamente a cena para numerar as falas de acordo com a ordem em que são ditas. Em se tratando de alunos em nível inicial, é preciso levar em conta a não familiarização ou pouca familiarização com o léxico e com os sons da LA. Dessa forma, oferecer estratégias para a realização da tarefa pode representar um suporte maior em relação a esses fatores. A possibilidade de contextualização com a cena para que façam inferências sobre o contexto ajuda a tirar o foco exclusivamente da linguagem verbal, assim como a transcrição das falas que, em conjunto com a linguagem não-verbal apresentada na cena, sinalizam pistas para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas anteriormente sobre o que pode ou não estar acontecendo na cena. Essa estratégia auxilia os alunos na continuidade da tarefa.

O tópico tratado nas tarefas 2.a e 2.b relaciona-se a convites e oferece ao aluno oportunidades de voltar sua atenção a dois fatores: os significados implícitos na pergunta feita pelas jovens e uma sensibilização aos sons da LA. Com relação às opções de convite, todas as opções sugeridas para a tarefa 2.a podem ser possíveis dentro do contexto apresentado no

vídeo e devem ser exploradas por professores e alunos levando-se em conta os sons e as implicações em termos de significado que cada opção traz à cena. Por exemplo, se olharmos para o contexto do bar e a aproximação dos jovens gaúchos, a pergunta “Dá um tempo pra gente?” pode ser possível ao marcar um pedido para que eles se retirem da mesa. Porém, o que vai definir a escolha adequada à cena são as ações não verbais feitas pelos participantes. É preciso atentar-se para as pistas presentes na linguagem não verbal, relacionando-as às possibilidades oferecidas na linguagem verbal. No caso específico da cena, as imagens sinalizam que “as jovens estão gostando da aproximação dos meninos”, o que nos leva a inferir que a pergunta deva estar relacionada com um convite para sentar a mesa com elas, ou para beber com elas, ou para se conhecerem (como mostram as outras três opções dadas na tarefa 2.a) e distanciam-se de um possível pedido para que se afastem da mesa.

Promover reflexões acerca do propósito de um enunciado em um contexto específico deve ser um dos objetivos de um curso de compreensão oral desde o nível inicial, pois coloca os alunos em posição de analistas da língua, sensibilizando-os para o que é demonstrado pelos participantes uns para os outros e para a relação da linguagem verbal e não verbal.

Na tarefa seguinte, 2.c, os alunos são convidados a pensar em outras possibilidades de convites que poderiam ser feitos com o mesmo significado no contexto apresentado na cena, relacionando o uso de recursos linguísticos a serviço dos propósitos e interlocutores em questão. A tarefa 2.d busca verificar a opinião dos alunos em relação ao segmento da cena: com base em situações semelhantes já vividas por eles e, levando-se em conta as pistas contextuais presentes na cena, que respostas podem ser esperadas por parte dos jovens gaúchos? Eles aceitam ou declinam o convite feito?

As perguntas propostas na seção “Produção” aproximam o aluno da discussão envolvendo o uso da linguagem em contextos semelhantes relacionados a convites. Essa tarefa traz à tona questões culturais, ao solicitar que, com base nas experiências e no conhecimento cultural de cada um, os alunos pensem na situação da cena, no que a caracteriza como um convite ou no que o leva a caracterizá-la como outra coisa. Essa pode ser também uma oportunidade para os alunos trazerem experiências já vividas com convites, em quaisquer

línguas, e falar sobre estranhamentos, semelhanças e diferenças, sobre o que pode ser considerado um convite em diferentes contextos. Pensemos em um exemplo: em algumas comunidades, e aqui nos referimos também à comunidade na qual os alunos do PPE estão inseridos (Porto Alegre), é comum, ao despedir-se de um conhecido que acabou de encontrar dizer “Vê se aparece lá em casa pra tomar um chimarrão e bater um papo” ou “Vamos combinar um churrasco para colocar os assuntos em dia”. Para os participantes dessa comunidade, essas falas podem ser entendidas como uma forma cordial de encerrar uma conversa, de demonstrar amizade, educação e, embora possam ser entendidas também como um convite, não significam um convite, de forma que após ouvir uma frase como essa, não espera-se uma marcação definida de data, hora e endereço.

Como professora de PLA há alguns anos, já tive várias oportunidades em sala de aula e também fora dela, no convívio com alunos, de perceber que essas frases causam certo estranhamento para muitos deles por serem entendidas apenas como um convite. Sendo entendidas como tal, a falta de uma explicitação de hora, data e local, bem como uma ligação ou um e-mail enviado posteriormente ao “convite” confirmando-o, gera surpresas, estranhamentos e dúvidas quanto ao que está acontecendo nessa situação. Afinal, “quando posso ir à casa de quem me convidou para tomar um chimarrão ou para o churrasco?” Ou “Por que a pessoa “x” ainda não ligou para me avisar sobre o encontro?”. Dito de outra forma, é preciso levar em conta o papel que diferentes métodos, estruturas, padrões etc. têm para o uso da linguagem em uma comunidade específica, e retomar padrões de referência, conforme nos lembram Phillips (1983) e Galloway (1992).

Essas questões apontam para o fato de haver muitos aspectos presentes em uma dada situação de uso da linguagem que precisam ser levados em conta no ensino. O exemplo acima pode nos levar a pensar em alguns: a) o que é entendido como um convite para pessoas de uma comunidade específica pode não representar um convite para pessoas de outras comunidades; b) um convite, em uma dada comunidade, pode demandar (ou não) determinadas ações. A presença ou a falta dessas ações pode implicar em um não entendimento de uma fala como sendo um convite ou em generalizações estereotipadas de comportamentos. No exemplo “Vamos marcar um churrasquinho!” seguida de “Eu te ligo

para combinarmos.” o fato de o interlocutor entendê-la como um convite pode significar que ele ficará esperando o telefonema para o churrasco. Nesse contexto, o não recebimento da confirmação do churrasco poderá levar a algumas conclusões e generalizações, como, por exemplo, brasileiros não honram os convites que fazem, brasileiros mudam de ideia o tempo todo etc. Oportunizar, em sala de aula, um debate que envolva essas questões é oportunizar reflexões sobre, por um lado, práticas de uso da linguagem relacionando-as a entendimentos prévios historicamente construídos em diferentes comunidades e, por outro, ao que é demonstrado pelos participantes no momento da interação.

Embora o trabalho com questões interculturais em geral se faça presente nas aulas de LA, gostaria de enfatizar a importância de trabalhá-las explicitamente nas tarefas, através de enunciados que provoquem os alunos a posicionar-se, a dizer o que pensam das informações, comportamentos e posicionamentos apresentados no texto e a entendê-los como variáveis e relacionados às condições de produção e a práticas culturais negociáveis em cada evento de fala. Proponho, portanto, que haja um cuidado na elaboração de tarefas para tornar explícito, através de perguntas, a relativização de informações, ideologias e valores expressos nos textos, assim como questões que proponham a discussão das razões que sustentam os posicionamentos entendidos, não deixando apenas a cargo do professor suscitar essa conversa. A seção seguinte trata mais detalhadamente dessas questões.

Um dos pontos trabalhados no material do curso de COI baseia-se na necessidade de construir, em sala de aula, espaços para a discussão acerca de diferentes entendimentos e para as razões que levam a esses diferentes pontos de vista. Ao adotarmos tal postura, acreditamos que “a compreensão é uma construção a partir de um ponto de vista e com determinado objetivo, que pode (ou não) coincidir com o propósito original do texto (que foi formulado a partir de um determinado contexto de produção e pode ser usado em outro completamente diferente)” (Schlatter e Garcez, 2009, pg.141). Em função disso, propiciar espaços para a discussão nas tarefas é essencial. No material de COI elaborei perguntas nesse sentido para auxiliar os alunos, através das opções de resposta, a explicitarem seus posicionamentos frente aos texto/tema, sem que sejam esperadas nas opções de resposta apenas uma alternativa correta, pois isso implicaria em pressupor que sempre há uma única compreensão possível.

Opinião

- 1.O que você acha da propaganda?
- 2.Depois de ver esta propaganda, você vai tomar uma Polar? Por quê?

As perguntas propostas no Quadro VI solicitam que o aluno assuma vários papéis. As tarefas 1.a, 1.b e 1.c propõem que, com base em conhecimentos prévios com situações semelhantes de uso da língua, os alunos reflitam sobre o propósito de textos publicitários, fazendo hipóteses sobre o que pode ou não ser esperado nessa situação. Da mesma forma, as tarefas propiciam uma reflexão sobre o propósito das cenas do vídeo ao indagá-los sobre para que serve, para quem são dirigidas e que estratégias são usadas para atingir o público alvo. Essas questões têm o objetivo de mobilizar o leitor usuário, capaz de reconhecer o texto como uma propaganda (cerveja Polar) e posicionar-se frente a ele como tal.

A tarefa 2 oportuniza a verificação das hipóteses levantadas, ao colocar os alunos em contato com toda a propaganda, sem os cortes que haviam sido feitos para as tarefas anteriores. As cenas utilizadas na propaganda (da cerveja Polar) são permeadas por questões axiológicas que apontam para características valorizadas ou não valorizadas no contexto em questão (na opinião dos jovens gaúchos, não é bom viver em um local que não vende a cerveja Polar, que envolve situações estressantes de trânsito e que é poluído). Na posição de interlocutores críticos, conhecedores do gênero explorado na tarefa, sabemos que usar essas questões culturais como estratégia de venda de um produto também diz algo sobre a comunidade alvo para a qual a propaganda quer vender seu produto. A tarefa 3.a aborda essa questão ao solicitar que o aluno, com base nas cenas antes omitidas, se coloque na posição de usuário e reconheça propósitos, funções sociais e culturais que justificam a seleção de recursos utilizados no texto. O mesmo é problematizado na tarefa 3.b: é preciso reconhecer em que contextos as frases “Polar. A melhor é daqui” e “Beba com moderação” são utilizadas para poder atribuir sentido a elas.

As tarefas que compõe a seção Opinião, no final do Quadro VI, remetem para possíveis efeitos da propaganda, solicitando ao aluno que reaja ao gênero: depois de assistir a propaganda, beberá Polar? Ficará interessado em conhecer a cerveja, caso ainda não a

conheça? Acha a propaganda interessante e lembrará dela ao pensar em cerveja? Em outras palavras, podemos dizer que as tarefas propostas na seção Opinião remetem a questões relacionadas à função social da propaganda. Nas palavras de Bressan (2003, p.40),

(...) tendo como propósito social vender um produto ou oferecer um serviço, explorar o gênero discursivo de forma autêntica significa levar os alunos a identificarem o produto anunciado, marca, preço e vantagens, a fim de poderem decidir se comprariam o produto. Em suma, significa explorar, através de atividades que trabalhem a língua de forma integrada, a função para a qual o comercial foi produzido.

Se imaginarmos que ser analista é também posicionar-se frente ao texto, é preciso propor questões como às propostas na seção Opinião (O que você acha da propaganda? Depois de ver esta propaganda, você vai tomar uma Polar? Por quê?), que possibilitam (re)agir, aceitando ou refutando os argumentos do texto para vender o produto. Espera-se que o aluno esteja preparado para essa etapa, pois nas tarefas anteriores foi orientado a compreender, passo a passo, o gênero em foco (público, objetivos, estratégias de persuasão etc.) e a situação comunicativa no bar, envolvendo gaúchos e paulistas e gaúchos e gaúchas. Ao elaborarmos tarefas, é necessário, portanto, colocar-se diante do texto selecionado e, como interlocutor mais experiente, refletir sobre quais aspectos consideramos relevantes para a compreensão do texto, para que as tarefas orientem os alunos a prestarem atenção nesses aspectos.

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho com gêneros propicia oportunidades de mobilizar diferentes estratégias de compreensão, específicas para cada gênero. As tarefas apresentadas no quadro a seguir apresentam oportunidades de lançar mãos dos recursos trabalhados na unidade Comida e Eventos Sociais em uma “nova situação de uso da linguagem” proposta no projeto final (nas seções Produção, O texto no seu Vídeo! e Trocando Ideias). Após terem trabalhado as tarefas introdutórias ao tema da unidade nos gêneros cardápio do Cavanha’s e comentários sobre o Cavanha’s no *site* do *youtube*, e de terem realizado as tarefas de compreensão da reportagem sobre o Xis Galera, os alunos são convidados a realizar um projeto envolvendo o gênero reportagem de uma comida/bebida em

POA, refletindo sobre o caráter social que essa comida/bebida assume no cotidiano de alguns porto-alegrenses.

Quadro IV – O texto no seu vídeo!

A galera em Porto Alegre

1. Em grupos:

a) O vídeo mostra uma opção de xis especial. Qual a sua opinião sobre o Xis Galera?

No vídeo, comer xis também significa juntar amigos para conversar, reunir a galera. E você, também sai em POA para comer xis com amigos e bater um papo?

b) Que outras comidas você acha que os gaúchos comem quando se reúnem com a galera para fazer uma janta, para curtir, ver um filme, fazer uma festa?

2. Que tal fazermos uma reportagem sobre uma comida/bebida especial em Porto Alegre?

a) Em grupos, pensem em uma comida/bebida que reúna uma galera para conversar, confraternizar, assistir a um jogo de futebol, se esquentar em dias frios, se refrescar em dias quentes, comemorar etc., e façam uma reportagem sobre essa comida/bebida mostrando:

Onde podemos comer/beber

Como se faz a montagem/ preparo da comida/ bebida

Quantas pessoas podem comer/beber

Quando as pessoas costumam comer/beber (nos sábados à tarde; à noite; com amigos; nas quartas-feiras assistindo jogos de futebol etc.)

O que essa comida/bebida tem de especial?

Qual a sua opinião sobre essa comida ou bebida? Que sugestões você dá sobre ela?

3. Pense em alguém para contar sua história (amigos que virão a Porto Alegre, amigos brasileiros que moram em Porto Alegre etc.) e pensem também em detalhes que aparecerão no seu vídeo:

nas imagens que a reportagem vai ter (local, o que você vai mostrar, quem vai entrevistar etc.)

nas perguntas que vocês vão fazer

nas frases que vocês vão colocar na parte de baixo do vídeo

nas músicas da reportagem

O texto no seu vídeo!

1. Vocês podem iniciar a sua reportagem com algumas frases usadas no programa *Patrola!* Como essas frases podem ficar na sua reportagem?

a) **Rodaika: Eu estou chegando _____ para ver _____**

___ na casa de um amigo brasileiro / como ele faz um churrasco

___ em um boteco / o que os brasileiros comem e bebem no *happy hour*

___ um jogo de futebol / o que os torcedores comem e bebem no estádio

___ / _____

b) **“Na hora de reunir a galera, então, _____ é o confirmado?”**

2. Pense também na pergunta de Rodaika. Como ela ficaria na sua reportagem?

Rodaika: Quando a Sabrina traz a galera em casa pra curtir, ver um filme, fazer uma festa, é o xis?

Você: “Quando _____, é _____?”

___ os amigos se reúnem / o churrasco?

___ os brasileiros assistem a um jogo de futebol / a pizza?

_____ / _____?

3. Você lembra das frases de sugestão? Como elas ficam na sua reportagem?

- a) O destaque são (as) _____, uma delícia!
- b) O _____ é o melhor!
- c) DEFINITIVAMENTE: o melhor _____ de Porto Alegre.

4. Que outras perguntas vocês podem usar em sua reportagem?

- a) Como é a montagem / o preparo da comida?
- b) Qual é o tamanho?
- c) Quanto custa?
- d) _____?

Trocando ideias

1. Assistam à produção dos colegas e conversem, em grupos, sobre as informações mostradas no vídeo deles:

a) Contexto e interlocutor:

Sobre o que fala a reportagem?
 Para quem a reportagem é feita?
 Que informações ela traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?
 Por que esta comida é especial?

b) Sobre o vídeo, como são as imagens que a reportagem mostra (local, comida, montagem, pessoas entrevistadas etc.)?

As tarefas da seção Produção propõem uma discussão cultural acerca de hábitos alimentares e sociais observados pelos alunos sobre alguns moradores da cidade e pedem que, com base nessas reflexões, pensem na produção de uma reportagem que recontextualize os assuntos tratados na unidade, pensando em novos contextos de produção. Como ponto de partida, os alunos são convidados a pensar sobre o foco de suas reportagens, como percebem a comida/bebida e os hábitos sociais que a envolvem, um público alvo para direcionar a reportagem e os detalhes dos quais lançarão mão para atingir seu objetivo na reportagem (imagens, entrevistas, frases no vídeo, música etc.). Com isso, retomam os aspectos trabalhados ao longo da unidade, resignificando o papel que os aspectos linguísticos, visuais, prosódicos, culturais têm para a construção de sentidos em um texto, sendo as escolhas feitas sempre em relação à situação interlocutiva (para quem, o que, para que, em que contexto etc.). Essas questões aparecem em todas as seções seguintes que auxiliam na preparação do vídeo que será feito por eles. Na seção O texto no seu Vídeo!, os alunos retomam as estruturas

frasais, vocabulário, marcadores discursivos etc. trabalhados na compreensão do vídeo Xis Galera com o intuito de usá-las no contexto de suas reportagens. A seção Trocando Ideia retoma todas as tarefas anteriores relacionadas ao contexto de produção e pede aos alunos que, na condição de interlocutores dos textos feitos pelos colegas, posicionem-se frente a elas.

Gostaria de ressaltar a proposta de realização de um projeto ao final das unidades como uma forma de fazer retomadas acerca do que significa usar a língua para fazer coisas, para agir em diferentes esferas, possibilitando ao aluno desenvolver

(...) as noções de autoria e autonomia e propiciar o trabalho conjunto de várias dimensões: (a) Dimensão linguística: através de atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, aprimorando o uso da língua através da prática de diferentes gêneros textuais, focalizando aspectos discursivos, lexicais e gramaticais; (b) Dimensão social: a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com o seu meio, com diferentes interlocutores e sobre diferentes tópicos para discutir, opinar, argumentar, tomar decisões, buscar informações; (c) Dimensão cultural: o uso da língua em situações autênticas e a reflexão sobre essa prática, focalizando semelhanças e diferenças culturais através da linguagem, carregada de significações e marcas culturais (prática de interação, formalidade e polidez, pontos de vista)” (Andrighetti, em preparação).

Nesta seção analisei uma tarefa representativa do material de COI para verificar de que forma ela proporciona o trabalho com gêneros do discurso, convidando o aluno a refletir sobre as condições de produção de um texto oral. A tarefa propicia oportunidades de reflexão envolvendo as escolhas feitas no texto (palavras, expressões, imagens, gestos e entonações) e possíveis razões para essas escolhas com base no contexto de produção em foco (quem fala, para quem fala, com que propósitos). Além disso, ao trabalhar com a publicidade de cerveja em dois momentos, a tarefa analisada promove oportunidades para o reconhecimento dos aspectos culturais explicitados na cena e os significados implícitos decorrentes deles (valores).

5.1.2. Recursos linguísticos a serviço do gênero

Em muitos momentos de nosso cotidiano fazemos uso de textos que lemos e ouvimos na produção de outros textos para outros interlocutores e propósitos. Entender o ensino de LA a partir de uma visão sociointeracional significa trabalhar em sala de aula com tarefas que busquem promover a integração de textos orais e escritos da mesma maneira que acontece em diferentes esferas sociais, oferecendo oportunidades para que os alunos possam reconhecer e mobilizar os recursos linguísticos para propósitos e interlocutores específicos. As tarefas analisadas no quadro a seguir foram elaboradas com esse objetivo.

No quadro a seguir, apresento a continuação das tarefas da propaganda Polar, que propõem uma expansão do tema, envolvendo os alunos em outras práticas sociais relacionadas ao gênero em foco.

Quadro V – Integrando práticas

O vídeo e outros textos
 2.Os comentários abaixo estão postados na página do *youtube*. Em duplas, leia cada comentário e responda:
 a)O comentário traz informações positivas ou negativas sobre a propaganda/ a cerveja/ os gaúchos/ os paulistas? **Busque no texto palavras que mostram isso e escreva no quadro abaixo.**
 b)De onde é a pessoa que escreve o comentário? **Busque no texto palavras que mostram isso e escreva no quadro abaixo.**

Exemplo (1):

Pac51 (2 meses atrás) [Responder](#)  

sou de sao paulo e gostei da propaganda!!! aheuaehaeuae mas essa cerveja polar eh uma porcaria!!!

Comentários	Propaganda	Cerveja	Gaúchos	Paulistas	De onde é a pessoa que escreve?
1	Positivo ("gostei da propaganda")	Negativo ("mas essa cerveja é uma porcaria")	_____	_____	São Paulo ("Sou de São Paulo")
2					
3					
4					
5					
6					
7					

8					
---	--	--	--	--	--

COMETÁRIOS

▼ **Comentários** (354) [Opções](#) [Postar comentário](#)

(1)

Pac51 (2 meses atrás) [Responder](#) 0  

sou de sao paulo e gostei da propaganda!!! aheuaehaeuae mas essa cerveja polar eh uma porcaria!!!

(2)

823232 (7 meses atrás) [Responder](#) 0  

concordo plenamente ctgo,adorei a propagandale alias a cerveja é boa tbem,mas tomei no sullrsrs,sou paulista,e nao encontrei por aki...se encontrar de dou um alo!
bj.

(3)

rolandeia5 (7 meses atrás) [Responder](#) 0  

polar? huahahuahauahauahauahauahau uahauahuuahauuahuahauahuah
auahauhuahauahauhauhauuuaha ua
q lixo é isso?
graças ao bom deus essa desgraça não existe aqui.

(4)

rolandeia5 (4 meses atrás) [Responder](#) -3  

Graças ao bom DEUS essa desgraça não existe aqui.

(5)

leosekanddestroy (11 meses atrás) [Responder](#) 0  

Baaaahhhh, capaz!
Ótimo comercial!
Melhor cerveja, tinha que vir da melhor região!

(6)

mariucheh (11 meses atrás) [Responder](#) 0  

ridiculo

(7)

samsamukas (11 meses atrás) [Responder](#) 0  

XW O VIDEO
MUITO BOM !!!

(8)

manoelgranelli (2 meses atrás) [Responder](#) | [Spam](#) -1  

paulista é o povo mais cosmopolita desse país. recebe de braços abertos tdos os povos, já os malas gauchos..

3.Os comentários postados nesta página do *youtube* apresentam algumas características que:
a)expressam opinião (ex: Discordo totalmente)

Após discutirem questões relacionadas à propaganda em si, os alunos são convidados a tomarem parte em outras práticas envolvendo o tema propaganda Polar (postagem de opiniões sobre a propaganda). As tarefas propostas no quadro acima têm o objetivo de aproximar o aluno das reações causadas pelo gênero “propaganda da cerveja Polar”, refletindo sobre o impacto de sua função persuasiva. Os comentários explorados nas tarefas foram postados na página do *youtube*, no mesmo endereço eletrônico em que foi postada a propaganda da cerveja Polar. A partir das tarefas 2.a e 2.b, os alunos são convidados a perceber os comentários lidos como positivos ou negativos com relação à propaganda e às representações de gaúchos e paulistas e buscar em cada comentário pistas linguísticas que sugerem diferentes reações frente à propaganda Polar. Por tratar de questões culturais comparando paulistas e gaúchos, a realização desta tarefa pressupõe também a compreensão das estratégias utilizadas pela propaganda para atingir o público alvo, trabalhadas nas tarefas anteriores: atitudes valorativas envolvendo escolhas, posturas e falares compartilhados ou não por integrantes de uma comunidade específica. Através dessa tarefa, busca-se retomar aspectos já estudados, tanto os aspectos culturais e referentes ao gênero discursivo como os aspectos lingüísticos, que marcam diferentes identidades, conforme o exemplo abaixo:

[leoseekanddestroy](#) (11 meses atrás)

[Responder](#)



Baaaahhhh, capaz!

Ótimo comercial!

Melhor cerveja, tinha que vir da melhor região!

Neste comentário, o uso de marcadores discursivos “bah” e “capaz”, aliados à frase “tinha que vir da melhor região” retomam as falas do comercial (marcadores discursivos usados pelos gaúchos e o bordão “Polar. A melhor é daqui”), sustentando o posicionamento do autor.

As tarefas 3 e 4 propõem uma exploração mais detalhada de pistas linguísticas presentes nos comentários postados, priorizando o papel de **decodificador** no sentido de lançar um olhar detalhado à função de determinadas palavras no texto: palavras escritas em letras maiúsculas, de forma abreviada, “risadas”, palavras como concordo/discordo, repetições

de vogais e consoantes finais em uma palavra, pontos de exclamação e interrogação usados repetidamente em uma mesma frase e reticências representam marcas que sinalizam sentimentos (ironia, raiva), ênfase, concordância ou discordância etc. e, portanto, é preciso reconhecer esses recursos e seus efeitos de sentido.

Após ter trabalhado com diversos elementos imbricados no gênero em questão, os alunos são convidados a fazer às vezes de um paulista ou de um gaúcho e escreverem sua opinião acerca dos assuntos tratados a partir do comercial de cerveja Polar, inserindo-se nessa prática social instaurada na página do *youtube* destinada a comentários sobre a propaganda (tarefa 5). O intuito dessa tarefa é oferecer oportunidades para que os alunos possam reconhecer e mobilizar os recursos linguísticos necessários para os propósitos e interlocutores em questão. Para chegar até essa produção, é preciso ter dado ao aluno um suporte para desenvolver a tarefa, sem o qual, não seria possível colocar-se no lugar de um paulista ou de um gaúcho para reagir frente à propaganda. Dito de outra forma, é preciso ter oportunizado a reflexão sobre as escolhas linguísticas feitas por cada autor, em cada comentário, para expressar sua opinião. Para ele escrever de fato seu comentário e postá-lo no *youtube* terá que ter compreendido, como **analista**, o que está implícito na propaganda, ou seja, que fatores levaram as pessoas a reagir a essa propaganda a ponto de escrever sua opinião e postá-la em um site. Terá que ser também um **usuário**, interagindo com os gêneros em foco, tanto a propaganda quanto os comentários, entendendo o que as pessoas fazem ali. Os alunos terão que ter **decodificado** as palavras e expressões chave nesses textos e terão usado seus conhecimentos prévios para fazer relações e criar expectativas quanto aos sentidos possíveis, agindo como **participantes**. Ao fazer isso, os alunos retomam os recursos linguísticos e não linguísticos estudados previamente na construção de posicionamentos e na sua argumentação, podendo colocar em prática o conhecimento acerca do gênero estudado na produção do seu texto.

Na tarefa 6, o aluno é convidado a tomar a posição de leitor, e a partir desse lugar, usar sua capacidade leitora crítica para avaliar os textos dos colegas com base nos critérios propostos, reconhecendo a posição de quem escreve e o que podemos inferir com base nessa posição sobre o autor do comentário. Ao questionar o aluno sobre o sucesso da “propaganda

de cerveja Polar”, a tarefa 7 reforça às discussões presentes nas tarefas anteriores sobre a eficácia da propaganda.

Após refletirem sobre as condições de produção envolvendo o gênero em questão (comentários para a propaganda de cerveja Polar), os alunos são convidados a efetivamente postarem seus comentários no site do *youtube* (dessa vez, sem fazer às vezes de um paulista ou gaúcho e sim, como um estudante de português como LA que está no Brasil), na seção “Para Além do Vídeo”, conforme apresenta o quadro a seguir. Ao solicitar que os alunos construam seus comentários (ou seja, usem a língua portuguesa com um propósito x, para um interlocutor x e nesse contexto x), a tarefa propicia oportunidades de os alunos engajarem-se nessa prática social, que está acontecendo há alguns anos após o lançamento da propaganda da cerveja Polar (gaúchos e paulistas) e que ainda recebe comentários e, por já estarem familiarizados com as práticas envolvidas nesse contexto, podem decidir reagir frente ao gênero e expor opiniões, enviando de fato seus comentários.

Em relação à integração das práticas orais e escritas, é justamente por fazê-la em diferentes esferas de uso da língua que devemos proporcioná-la também em nossas tarefas. A produção proposta no final da unidade Convites retoma a ideia de oportunizar aos alunos o contato com diferentes práticas de compreensão oral e leitura e diferentes gêneros usados no dia-a-dia. Pensando no que fazemos todos os dias, na maior parte das situações das quais tomamos parte, nós, ao ouvirmos algo, fazemos alguma coisa com o que ouvimos. Dessa forma, mesmo elegendo, como objetivo do curso, práticas de compreensão oral, não podemos deixar de lado o trabalho com outras práticas, justamente por acreditar que ser proficiente em uma língua é usá-la não apenas para ouvir, e sim, ouvir e reagir frente ao texto, produzindo outros textos orais e/ou escritos. As reações postadas na página do *youtube* em relação à propaganda são um exemplo disso.

Após reagir frente ao texto e tomar parte nas discussões levantadas no *site* e depois de ter postado comentários (como alunos oriundos de outros países, que estão estudando português e, portanto, estão inseridos nessa comunidade específica) pode-se prever que surja um interesse em possíveis respostas ao comentário, abrindo espaços para novas possibilidades

de trabalho em sala de aula a partir de comentários resposta aos comentários postados por eles.

Quadro VI – Para além do vídeo

Para Além do Vídeo

1. Vamos postar seu comentário na página do *youtube*!

a) Entre na página do *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=pRAMHY364Is>) e deixe seu comentário! Você precisa fazer seu cadastro no *youtube* antes.

b) Depois de alguns dias, entre na página do *youtube* novamente e confira as respostas que as pessoas deixaram para os seus comentários. Conversem sobre essas respostas em aula.

2. Converse com seus colegas:

a) E no seu país? Há propagandas de cerveja? Como são essas propagandas? Quem são seus públicos-alvo? O que fazem para atraí-los?

b) Você conhece outras propagandas de cerveja no Brasil? Quais? O que você acha delas?

c) Os endereços abaixo falam de três cervejas brasileiras. Entre nesses endereços e comente sobre estas propagandas. Elas são parecidas com a propaganda da cerveja Polar? Por quê?

Eu sou Brahmeiro (Zeca Pagodinho): http://www.youtube.com/watch?v=-4ofFW_1i4

Comercial de Lançamento Cerveja Cerpa Gold: <http://www.youtube.com/watch?v=8uw1pAtvlvs>

Fernanda Vogel / Cerveja Antártica: <http://www.youtube.com/watch?v=gprIKXnJkeE>

d) Quais são as semelhanças e diferenças entre propagandas de cerveja no Brasil e no seu país?

Resumindo, tendo como base a tarefa final proposta (escrever um comentário para ser postado no *site* do *youtube* da propaganda Polar), entendo que para tornar possível a produção textual sugerida aos alunos é necessário propor tarefas que lhe possibilitem compreender as condições de produção do texto (neste caso, entender porque as pessoas estão engajadas nessa prática social, pensar nas questões culturais que levam esses interlocutores da propaganda a escrever seus comentários ou a replicar outros comentários escritos no site). Para que pudéssemos chegar até aqui (propor a produção textual), foi fundamental ter proposto tarefas preparatórias que possibilitassem a compreensão da propaganda Polar e dos comentários postados. Nesse sentido, é fundamental que, ao elaborar tarefas de ensino de PLA, tenhamos refletido previamente sobre como, na posição de interlocutores, interagimos com o gênero em questão (o que pode ser esperado deste gênero, que características podemos ressaltar etc.), que estratégias geralmente lançamos mão para compreender esse gênero, o que é esperado de nós, interlocutores, ao entrarmos em contato com esse gênero, que aspectos fonéticos, prosódicos, verbais, em termos de imagens e de questões culturais podem ser trabalhados como centrais

nesse gênero para que o compreendamos. Enfim, ao elaborar tarefas para um texto devemos sempre ter em mente o que nós fazemos diante de textos como esse em situações cotidianas. Assim, nossas práticas podem ter mais chances de se tornarem um convite ao aluno para tomar parte de práticas que circulam na sociedade em que eles estão.

Para refletir sobre a seleção de recursos linguísticos no material de COI, gostaria ainda de analisar um outro trecho do material elaborado no curso que focaliza a produção oral. Por entendê-lo como um curso paralelo ao curso Básico I, o material de COI foi elaborado para retomar, de maneira contextualizada, os recursos linguísticos trabalhados no curso de Básico I. Um exemplo disso é a tarefa 1.a e 1.b da Unidade Encontros, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro VII – Dando suporte I

Apresentando um colega para a turma

1. Imagine que você vai contar a história de seu colega no programa de televisão *Retrato Falado* e, por isso, precisa apresentá-lo.

a) Com base nas informações que você tem sobre um colega, grave um vídeo apresentando seu colega para a turma. **Não fale o nome dele.**
Você pode usar os exemplos abaixo:

- Ele é estudante. Ele é italiano, solteiro e está procurando uma namorada brasileira.
- Vou apresentar uma colega chinesa. Ela tem 23 anos e está em Porto Alegre há três semanas.
- Vou falar sobre uma colega colombiana. O apelido dela é (...) desde pequenininha.

b) Confira as dicas abaixo.

Esta é a Paula. Ela tem 27 anos e é psicóloga. Ela é casada com um brasileiro e tem dois filhos. O apelido dela é Paulinha. A Paula mora em Porto Alegre há dois meses. Ela é louca pelo Grêmio, mas detesta assistir a jogos de futebol no estádio.

Este é o Mathew. Ele é psicólogo, tem 24 anos e é estadunidense. Ele está em Porto Alegre há 3 semanas. Mathew é solteiro e não tem namorada. Ele não tem apelido. Mathew é fanático por esportes e detesta ficar parado.

<p>Artigos</p> <p>A / As O / Os</p> <p>Uma / Umas</p> <p>Um / Uns</p>	<p>Pronomes</p> <p>Este / estes Esta / estas</p> <p>Meu / meus Seu / seus</p> <p>Dele / deles Dela / delas</p> <p>Nosso / Nossos</p>	<p>Adjetivos que variam</p> <p>Estressado / estressada</p> <p>Casado / casada Rico / rica</p> <p>Esforçado / esforçada</p> <p>Atento / atenta Educado / educada</p> <p>Simpático / simpática</p> <p>Adjetivos que não variam</p> <p>Feliz contente sensível alegre</p>
<p>Profissões que variam Profissões que não variam</p> <p>Professor / professora Estudante</p> <p>Empresário / empresária Dentista</p> <p>Ator / atriz Pianista</p> <p>Cantor / cantora Atleta</p> <p>Farmacêutico/farmacêutica Gari</p>		

b)Vejam os vídeos dos colegas com as apresentações e tentem descobrir quem é essa pessoa!

Após terem assistido a dois trechos retirados de episódios do programa de televisão *Retrato Falado*, em que as pessoas se apresentam ou apresentam alguém, e de terem conversado com um colega e feito anotações sobre ele, os alunos são convidados a gravarem um vídeo apresentando esse colega para a turma, sem mencionar seu nome no vídeo. Com o intuito de oferecer um suporte a essa tarefa, a tarefa 1.a apresenta alguns exemplos de frases de apresentação e descrição de pessoas. Essas frases são melhor exploradas na tarefa 1.b, através de exemplos que trabalham com concordância de gênero e número, trazendo exemplos de artigos, adjetivos e profissões que sofrem ou não variação. Essa retomada se dá por dois motivos: a) pelo fato de vários de nossos alunos não estarem familiarizados com concordância de gênero uma vez que em suas línguas maternas não há essa marcação (por exemplo em inglês); b) pelo fato de a tarefa requerer a construção de enunciados envolvendo tais recursos gramaticais para sua realização: apresentar um colega em uma gravação de vídeo que será utilizada posteriormente na tarefa 1.c. Isto é, esse recurso gramatical é relevante para o cumprimento da tarefa e para a possível identificação da pessoa descrita.

A escolha pelo foco no sentido e na ação terá implicações para a maneira de trabalhar os propósitos de uso da linguagem e os aspectos linguísticos. Nas palavras de Hymes (1974, p.149-150), elementos lexicais e locuções, ao alcançarem funções gramaticais com um sentido social, podem perder sua força lexical prévia em suas novas relações paradigmáticas (...) demonstrando novamente que o reconhecimento da função social traz o reconhecimento de novas estruturas, transcendendo compartimentos convencionais³⁵. Alinhando-se a uma visão situada de uso da linguagem, Schoffen (2009, p.91) nos diz que

³⁵ “lexical elements and phrases, as they acquire grammatical functions in a social sense, may lose their earlier lexical force in their new paradigmatic relationship (...) demonstrating again that recognition of a

(...) sempre quando falamos o fazemos em uma determinada esfera da atividade humana através de determinados gêneros, percebemos que esses gêneros são condicionados pela esfera em que estão inseridos e pela maneira como o falante se posiciona dentro dessa esfera. Falar, então, faz parte do agir, não é apenas uma soma de regras gramaticais e de vocabulário.

A proposta de uma compreensão situada, contextualizada, resultante de uma rede de elementos que serão delineados de acordo com o contexto, os propósitos e os interlocutores pode ser observada, por exemplo, no excerto retirado da unidade Convites (seção Compreensão – Parte IV), mostrado no quadro a seguir.

Quadro VIII – A Seleção de recursos linguísticos e não linguísticos a serviço de propósitos e interlocutores

Compreensão – Parte IV	
1. Na sua opinião, qual é a resposta dos meninos ao convite feito pelas meninas paulistas? Eles aceitam ou recusam o convite?	
2. Ouça a resposta dos meninos, sem ver a cena .	
Menina1: Então?	
Meninos: Bem capaz!	
a) A pergunta “ Então? ” tem o mesmo sentido de:	
(...) Oi!	(...) Vocês querem sentar com a gente? () Vocês aceitam nosso convite?
b) Qual o significado da resposta “ Bem capaz? ”?	
(...) Claro!	(...) Não, obrigada. Fica para outro dia. (...) NÃO!
() Sim, será um prazer!	() Outra opção:
c) Veja a cena . Sua resposta para 2.a e 2.b é a mesma?	
d) Você já conhece a expressão “bem capaz”? Sabe em que lugar(res) ela é usada? Em que outros contextos podemos usá-la?	

O segmento de vídeo proposto em Compreensão – Parte IV baseia-se em apenas duas falas, que consistem em três palavras. Na tarefa 2 os alunos são convidados a ouvirem a cena, sem ter acesso às imagens, e, com base no áudio, responder qual é o significado que está

social function brings recognition of new structures, transcending conventional compartments” (Hymes, 1974, p.149-150).

implícito na pergunta da jovem paulista (“Então?”) e na resposta dos jovens gaúchos (“Bem capaz!”).

Para alunos em nível inicial, inseridos há pouco tempo em um contexto em que a LA é também a língua usada para comunicação na comunidade em que estão vivendo (como é o caso da maioria dos alunos do curso de COI/PPE), é comum a não familiarização com muitas expressões e léxico de uso frequente nesse novo contexto. As tarefas propostas em 2.a e 2.b, vão ao encontro das necessidades do aluno ao oferecem uma aproximação ao uso de recursos linguísticos assim como a seus significados em contextos de uso diferenciado. Aliado a isso as tarefas 2.a e 2.b, buscam explorar também o papel dos aspectos prosódicos na negociação de significados, como uma possível estratégia da qual os alunos poderão lançar mão em outras situações comunicativas. Da mesma forma, a tarefa 2.c convida os alunos a prestarem atenção nas pistas não verbais (ou visuais) fornecidas pela cena, ao observar o que pode ser inferido da conversa entre os participantes da cena a partir da sinalização dos gestos, olhares, movimentos com a cabeça e expressões faciais.

Os usos relacionados à expressão “bem capaz” são explorados na tarefa 2.d, quando solicitados a pensarem no uso dessa expressão para realizar ações em situações com as quais já tiveram contato, relativizando o sentido que é atribuído a essa expressão. Quanto à escolha de expressões e léxico, cabe ressaltar que ela não deve ser aleatória. No contexto acima, do seu entendimento da cena depende a compreensão dos segmentos posteriores mostrados no vídeo, portanto, a exploração da expressão “bem capaz”, por exemplo, torna-se essencial. Além disso, como já mencionei, pode-se dizer que essa expressão é usada com frequência por porto-alegrenses (e gaúchos). Esse fato é relevante se esperamos que alunos participem das práticas de uso da língua que circulam nessa comunidade. Trabalhar com expressões corriqueiras faz parte de um curso que busca alcançar tal objetivo. Pode-se dizer, então, que a seleção de aspectos linguísticos proposta nas tarefas foi escolhida por possibilitar: a) o trabalho com um aspecto relevante para a compreensão de segmentos posteriores ao segmento assistido; b) a discussão acerca de expressões corriqueiras em um dado contexto de uso; c) a oportunidade de refletir sobre os possíveis significados que uma mesma expressão pode ter,

levando-se em conta o contexto comunicativo na qual foi usada.³⁶; d) a reflexão sobre fato de que as palavras não podem ser estudadas dissociadas de quem as usa, para que as usa e em que situação o faz, bem como dos elementos que ajudam as palavras ao participantes a atribuírem às palavras determinados significados, como a entonação, o volume de voz e os gestos.

Acreditamos que propor um olhar para esse sentido contextualizado de palavras, expressões, marcadores desde os níveis iniciantes seja uma forma de possibilitar a percepção da relação existente entre o uso da língua, o contexto e os aspectos sócio-histórico-culturais que permeiam esse uso, que refletem posicionamentos, hábitos e costumes compartilhados e valorizados em uma dada comunidade.

Como podemos observar no quadro a seguir, a tarefa 1.a aborda o uso de alguns marcadores discursivos. Em um primeiro momento, os alunos são apresentados a algumas opções para o preenchimento dos espaços na transcrição. Depois de lerem as opções do quadro, eles assistem ao vídeo para, com base nos sons e nas pistas dadas pelas imagens, fazerem suas escolhas. A tarefa 1.b propicia o trabalho com o significado que os marcadores usados desempenham na cena e retomam as escolhas feitas anteriormente, procurando relacioná-las a outras palavras que desempenham um significado semelhante ao das respostas selecionadas por eles. Dessa forma, trabalha-se com o sentido que cada palavra usada traz para a cena: com base nas imagens, na entonação, no volume de voz, no alongamento de alguns sons finais e nos gestos das jovens gaúchas e dos jovens gaúchos é possível inferir que “ahã” traz uma resposta positiva e pensar em possíveis alternativas para essa resposta.

Quadro IX – Marcadores discursivos

I. Na continuação do vídeo, os meninos aproximam-se de outras meninas.
a) Acompanhe a conversa abaixo e complete os espaços com os marcadores discursivos que faltam:

³⁶ No manual do professor, há uma referência à necessidade de explicitar contextos de uso através de exemplos, assim como uma explicitação da entonação e de possíveis gestos que ajudam a dar outras significações a uma mesma expressão. No caso da expressão “bem capaz”, faz-se uma referência a, pelo menos, dois significados relacionados a essa expressão: um “não”, como mostrado na cena, e um “não é incomodo nenhum”, remetendo sua significação a uma forma cordial de dizer que o favor prestado não causará transtornos a quem o prestou”. Para este trabalho, não trataremos de excertos retirados do manual do professor.

tá cara né? ãhã mas ah!									
<p>Meninos: _____, mas vocês são daqui, _____</p> <p>Meninas: _____</p> <p>Meninos: _____</p> <p>b) De acordo com o contexto, o que significam os marcadores discursivos abaixo:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> não certo que pena sim ótimo claro bem capaz </td> </tr> </table> <p>Né?:</p> <p>Ãha:</p> <p>Mas ah:</p> <p>c) Com base nesta cena, os meninos sentam-se a mesa com as “novas” meninas? Por quê?</p> <p>2. Observe a frase: “mas vocês são daqui”.</p> <p>a) Os meninos têm uma imagem positiva ou negativa desse lugar (“daqui”)?</p> <p>b) Com base no vídeo, as pessoas que são “daqui”:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> não gostam de lugares muito poluídos</td> <td style="width: 50%;"><input type="checkbox"/> gostam de São Paulo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gostam de lugares com muitas pessoas</td> <td><input type="checkbox"/> não gostam de lugares com muitas pessoas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gostam de beber Polar</td> <td><input type="checkbox"/> não gostam de beber Polar.</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> outra opção:</td> </tr> </table>	não certo que pena sim ótimo claro bem capaz	<input type="checkbox"/> não gostam de lugares muito poluídos	<input type="checkbox"/> gostam de São Paulo	<input type="checkbox"/> gostam de lugares com muitas pessoas	<input type="checkbox"/> não gostam de lugares com muitas pessoas	<input type="checkbox"/> gostam de beber Polar	<input type="checkbox"/> não gostam de beber Polar.	<input type="checkbox"/> outra opção:	
não certo que pena sim ótimo claro bem capaz									
<input type="checkbox"/> não gostam de lugares muito poluídos	<input type="checkbox"/> gostam de São Paulo								
<input type="checkbox"/> gostam de lugares com muitas pessoas	<input type="checkbox"/> não gostam de lugares com muitas pessoas								
<input type="checkbox"/> gostam de beber Polar	<input type="checkbox"/> não gostam de beber Polar.								
<input type="checkbox"/> outra opção:									

As inferências feitas até a tarefa 1.b possibilitarão a realização da tarefa 1.c, na qual os alunos são solicitados a responder se os jovens gaúchos sentam-se ou não a mesa com as jovens gaúchas. Mais uma vez, a seleção de práticas de compreensão oral do material de COI aponta para a preocupação de levar em conta contextos de uso da língua envolvendo marcadores e expressões muito próximos aos que podem ser encontrados na comunidade em que os alunos aprendizes de PLA estão inseridos. Esse fato possibilita ao professor apontar para a relação que tais marcadores têm com a comunidade que os usa, sensibilizando-os aos aspectos socioculturais em jogo.

No caso dos marcadores discursivos, em níveis iniciais, a possibilidade de familiarização com eles pode levar os alunos a uma maior percepção de seus usos em situações cotidianas, ajudando-os a compreender melhor o que é dito e a fazer inferências. Como vimos, segundo Marcuschi (1989), elementos de todas as classes gramaticais e formas linguísticas podem funcionar como marcadores, podendo ser entendidos como

multifuncionais, pois operam em muitas esferas: organizadores da interação, articuladores do texto etc. Em se tratando de interações face a face, pode-se pensar em marcadores verbais e prosódicos. Os primeiros dizem respeito a um conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões e orações de diversos tipos. Os marcadores prosódicos relacionam-se aos contornos entonacionais (ascendente, descendente e constante); às pausas (silenciosas ou preenchidas); o tom de voz; o ritmos; a velocidade; os alongamentos de vogais etc.

Para o trabalho em sala de aula, especialmente em se tratando de LA, o trabalho com as funções desempenhadas pelos marcadores torna-se relevante na medida em que os alunos passam a enxergá-los como articuladores, encadeando coesivamente um texto, segmentando-o, encerrando tópicos, propondo a abordagem de novos tópicos, ou seja, desempenhando funções interacionais que comandam e “controlam as estratégias adotadas pelos interlocutores na construção e manutenção de suas identidades e relações sociais” (Castilho, 1989, p.305). As caixas de texto com explicações que acompanham as tarefas, como a apresentada a seguir, podem representar um começo para essa familiarização³⁷.

Quadro X – Dando suporte II

Você lembra dos marcadores discursivos do <i>Módulo Encontros</i> ? Vamos estudá-los um pouco mais?	
Os marcadores discursivos são palavras que dão muitas informações:	
(a)	sobre os participantes da conversa (De onde eles são? Gaúchos? Paulistas? Baianos?);
(b)	que ações as pessoas realizam (aceitam um convite, recusam um convite, fazem um convite);
(c)	como as pessoas estão se sentindo (felizes, tristes, surpresas).
Além dos marcadores, os gestos (movimento dos olhos, da boca e da sobrancelha, o sorriso, as caretas etc.) e a entonação (pergunta, afirmação, ênfase) também dão pistas para compreender o que está acontecendo. Vamos ver?	

³⁷ No manual dos professores, oriento mais detalhadamente quanto às possibilidades a serem exploradas. Um dos exemplos sugeridos pode ser o marcador “bah”, bastante usado por porto-alegrenses e gaúchos para múltiplos sentidos: expressar sentimentos (alegria, surpresa, desapontamento, raiva); iniciar uma conversa; sinalizar ao interlocutor que está prestando atenção ao que ele diz etc. Para nível iniciante, é importante dar tempo suficiente para que os alunos realizem a leitura silenciosa dos textos apresentados nas caixas de texto, além de utilizar gestos e sinais e de fazer contextualizações através de encenações para ajudá-los na compreensão das informações.

Como pode-se observar na análise acima, o objetivo das tarefas é possibilitar aos alunos compreender, usar e refletir sobre a língua em uso, levando em conta as condições de produção, isto é, praticar com alunos a compreensão do que está sendo dito como algo que vai além do domínio de um conjunto de palavras e estruturas frasais. Assim, ao se envolverem em práticas de compreensão e produção oral e escrita em LA, os alunos podem lançar mão de recursos que vão além das palavras em si só, observando as condições de produção presentes em um texto. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2009, p. 135):

Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também às condições para que possam superar esses limites. Para tanto, um primeiro passo é garantir condições para que os educandos não deem as costas ao mundo que acontece na diversidade, mundo que os textos em uma língua adicional por certo mobilizam.

Nesta seção, analisei tarefas das unidades Encontros (tarefa I) e Convites. As atividades analisadas promovem a integração de práticas de compreensão e produção oral e escrita, possibilitando aos alunos participarem em situações de uso da linguagem possíveis de ocorrer nas esferas sociais pelas quais já transitam (ainda de maneira periférica) ou querem transitar. O trabalho com textos variados propicia oportunidades para que os alunos reconheçam a relação entre o uso de recursos linguísticos e o contexto de produção do texto e mobilizem vocabulário, expressões, marcadores discursivos etc. a serviço do gênero em foco, com propósitos e interlocutores específicos. Na próxima seção, trato das tarefas de ensino de estratégias relacionadas à língua falada que tem como objetivo fornecer subsídios para o desenvolvimento da compreensão oral.

5.2. Estratégias relacionadas à língua falada

Se pensarmos nas ações que realizamos todos os dias, percebemos que grande parte delas está ligada a práticas de compreensão oral, assim, o fato de não nos envolvermos nelas não inseridos em um contexto nos leva a crer que tarefas em sala de aula também devam espelhar tais características. No caso específico de ensino do PPE/UFRGS, por estarem em um contexto de imersão, os alunos vivenciam práticas de compreensão oral desde o primeiro dia, em diversas situações: ao serem atendidos por um garçom em um restaurante; pelo taxista, que os questiona sobre a direção desejada; no caixa de um supermercado, ao serem indagados sobre a forma de pagamento etc., fatos esses que reforçam a necessidade de um trabalho cuidadoso envolvendo compreensão oral já em níveis iniciais da LA.

Conforme já exposto na Introdução deste trabalho, pode-se dizer que, em sua grande maioria, as tarefas de compreensão em nível inicial de PLA dos livros didáticos em circulação têm seu foco na pronúncia ou apenas na localização de informações em um texto, voltando-se muito mais a uma verificação de informações do que ao ensino de compreensão. Ao levantar essa discussão, não estou argumentando aqui por um abandono de exercícios como aqueles (tanto na compreensão como na produção oral), pois acredito que eles também sejam relevantes para a sensibilização aos sons da LA tanto em níveis iniciais quanto em níveis mais avançados, mas por um cuidado na elaboração de materiais de compreensão oral que não tenham nesses exercícios o seu fim. Dito de outra forma, é necessário propor tarefas que auxiliem os alunos na compreensão de textos, guiando-os para a utilização de estratégias relevantes ao contexto de produção no qual estão inseridos e ao reconhecimentos de características da língua falada. Para tal, apresento tarefas de três unidades (Encontros, Convites e Comidas e Eventos Sociais) com o intuito de verificar de que forma elas tratam de aspectos prosódicos e fonéticos para promover o uso de estratégias de compreensão oral.

Dentre os aspectos que devem ser priorizados em práticas de compreensão oral estão os aspectos prosódicos e o papel que desempenham na expressão de sentimentos e atitudes em uma situação comunicativa. Para tanto, propor tarefas voltadas para entonação, velocidade da fala, pausas, hesitações, volume de voz, entre outros, possibilitam uma sensibilização a possíveis efeitos de sentido de tais recursos, e uma percepção de o que tais sinalizações podem apontar: ênfase, evitar a intromissão de alguém, fuga de um tema, desconforto com o tema etc.

Em uma interação os participantes também atribuem sentido a manifestações não verbais, por exemplo, sorrir, piscar os olhos, franzir a testa, movimentar braços, a cabeça, gesticular com as mãos, andar de um lado para o outro etc. Possibilitar a discussão sobre esses aspectos é possibilitar o reconhecimento do que um determinado gesto pode significar na interação e refletir sobre seus sentidos possíveis, pois também “dizemos” coisas com um olhar, um movimento com a cabeça e um suspiro.

As tarefas a seguir ilustram o trabalho com aspectos prosódicos e recursos visuais em uma interação.

Quadro XI – Prosódia e Gestualidade

2. Observe a conversa de Rodaika e Sabrina:

Rodaika: Na hora de reunir o pessoal, então, este xis é o confirmado?

Sabrina: Bah!

a) Que outra pergunta pode ser feita no lugar de “**este xis é o confirmado**”?

___ É o xis?

___ Todos querem comer o xis?

___ Xis? Nem pensar.

b) O que significa o “**bah**” respondido por Sabrina?

___ Não!

___ Bem capaz!

___ Sim. Confirmadíssimo!

___ Às vezes.

3. Observe o final da reportagem:

a) Na sua opinião, os amigos de Sabrina gostam de comer o Xis Galera? Observe o vídeo. O que o gesto feito por eles nos diz sobre o xis?

Para que seja possível compreender a opinião de Sabrina e de seus amigos em relação à pergunta que lhe foi feita, é preciso observar a entonação e os gestos de Sabrina e verificar para que esses gestos, em conjunto com o marcador discursivo “bah”, sinalizam: uma opinião positiva ou negativa. Na tarefa 3, o uso de gestos possibilita inferir as opiniões dos amigos de Sabrina sobre o Xis Galera, retomando a reflexão sobre o papel dos gestos e as várias interpretações e percepções que podem surgir devido a diferentes valores, hábitos, costumes compartilhados ou não. A importância dos gestos na comunicação é tema frequente em aulas

para iniciantes. Em uma aula de COI ministrada por mim, conversarmos sobre os entendimentos dos alunos sobre o gesto “positivo” (feito com o dedo polegar para cima), por exemplo, um dos alunos relatou que, em sua opinião, o sinal de positivo sempre foi um dos sinais mais úteis para a comunicação, pois pode ser usado para diferentes propósitos (em Porto Alegre): para cumprimentar alguém; ao se despedir de alguém; para reafirmar uma combinação feita; para sinalizar ao garçom um pedido de mais uma cerveja; para pedir a conta e até mesmo para “escapar de situações embaraçosas”, como ao não compreender o que foi dito por alguém e ficar sem resposta.

Além dos aspectos visuais, de acordo com El-Dash (2002, p.33-34), na compreensão oral, é preciso reconhecer sons, lidar com a velocidade da fala e as modificações fonéticas típicas da língua falada. Segundo a autora, um aprendiz de LA deve estar familiarizado com tais “modificações” para que possa tomar parte em situações comunicativas. Marcuschi (1997, p.76), ao discorrer sobre a heterogeneidade da língua, referindo-se à presença de variações (sociolinguísticas, de gêneros, de seleções lexicais entre outras), diz:

A lista de variações poderia prosseguir. Mas isso já é suficiente para demonstrar como não existe a menor razão para, em questões de língua falada, reduzir-se a observação ao aspecto lexical e passar ao aluno a ideia de que a fala é apenas uma questão de registro e nível de língua.

De acordo com o autor, um material didático que visa a auxiliar o aluno na compreensão precisa apresentar gêneros discursivos variados, pois “isso possibilita perceber as diferenças sob o ponto de vista da prosódia, sotaques, léxico, estratégias comunicativas” (Marcuschi, 1997, p.76); observar a variação com um olhar não discriminatório; analisar a polidez e a organização da fala; trabalhar com alguns aspectos típicos da produção oral, como hesitações, marcadores discursivos, repetições, correções, modalizadores, dêiticos.

O estudo destinado aos sons da língua é, naturalmente, outro foco, como também a reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre a escrita e a oralidade. Em relação a isso, Marchuschi (1997), ao analisar a visão da língua falada em livros didáticos de língua portuguesa como língua materna, aponta que há uma tendência em tratar da fala como um anti-modelo, vendo “a escrita como um horizonte” (p.40). Somando-se a isso, está o fato de a

escrita ser tratada como “relativamente monolítica, restrita à escrita padrão” (p.40). Segundo o autor, “a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre a fala e a escrita”. (p.40)

Para este trabalho, não fizemos uma retomada da concepção encontrada nos livros didáticos de PLA no sentido de buscar dados que nos levem a uma comparação entre o tratamento dado à escrita e o tratamento dado à fala (tanto envolvendo tarefas de compreensão como produção oral), mas esse tema torna-se relevante para o presente trabalho na medida em que é um dos objetivos do COI promover tal discussão em sala de aula: o que se entende por língua escrita e língua falada. Se considerarmos a adequação ao interlocutor e aos propósitos da interação, as semelhanças estão no fato de ambas as práticas levarem em conta com quem se fala, sobre que assunto, com que propósitos, o que há de informações compartilhadas entre as pessoas envolvidas, aspectos interpessoais, relações interculturais etc. para que se possa tomar decisões ou refletir sobre as decisões tomadas quanto à seleção de recursos linguísticos mais ou menos formais (polidez), a mudança de registro, de estilos, de uso de gírias, marcadores etc. Contudo, em alguns aspectos é possível apontar para especificidades entre a oralidade e a escrita, relevantes para a compreensão de textos.

De acordo com Marcuschi (1997), na oralidade, podemos fazer uso da prosódia e da gestualidade para marcar muitos significados, implícitos ou explícitos. Na escrita, teremos que nos munir de outras estratégias como o uso de letras maiúsculas, da pontuação, de alongamentos de letras ao final de uma palavra etc. para suprir o papel da entonação, do ritmo, das caretas ao expressar sentimentos e intenções (xingamentos, raiva, surpresa, alegria etc.). Isso se dá também no uso de pronomes dêiticos (daqui, ali, lá), por exemplo, pois na escrita, precisamos lançar mão de artefatos para demarcar o uso de “ali, lá”.

Como vimos, as tarefas propostas no final da unidade Convites (relacionadas a comentários postados no *youtube* sobre a propaganda Polar) ilustram o trabalho que pode ser proposto no intuito de trazer essas discussões para a turma e debater sobre as implicações que essas escolhas têm para os sentidos materializados no texto. A tarefa 8 propõe uma releitura

dos comentários buscando uma análise cuidadosa das marcas presentes no texto escrito que apontam para a relação entre a língua escrita e a língua falada: a) estruturas para expressar opinião (Concordo, Eu acho que ..., Na minha opinião, ... Discordo totalmente); b) modificações na escrita de palavras, escrita de forma abreviada, escrita de acordo com a pronúncia etc. (ctgo/contigo, tbm/também, aki/aqui, xw/show); c) marcas para expressar sentimentos e a dar ênfase a determinada palavra (alongamento de letras/ baaahhh, letras maiúsculas/ MARAVILHOSA, risadas/ Uauauauauauauau, pontuação/!!!!/.../????). Esta tarefa é apresentada no final da unidade Convites, depois de os alunos terem refletido sobre características relacionadas à oralidade, como os sentidos possíveis de marcadores discursivos, entonação e gestos em diferentes contextos. Ao propor uma análise dos comentários, a tarefa convida os alunos a olharem novamente para essas marcas, desta vez, observando textos escritos e não mais orais e relacionando o contínuo fala-escrita com as condições de produção.

Essa reflexão sobre a relação texto oral e texto escrito se faz presente, por exemplo, no uso de marcadores discursivos, ampliando a discussão sobre a importância das condições de produção para decidir o que é apropriado ou não, tanto para práticas de produção oral quanto para práticas de produção escrita. Por exemplo, as tarefas propostas na unidade Convites que antecedem os comentários se referem ao uso dos marcadores como elementos dos quais fazemos uso em nossa fala para marcar sentimentos, questões identitárias etc. Da mesma forma, as tarefas 8 e 9 convidam os alunos a reconhecerem o uso de marcadores nas produções escritas, refletindo sobre seus usos para marcar sentimentos, questões identitárias, respostas etc.

[leosekanddestroy](#) (11 meses atrás)

[Responder](#)



Baaaahhhh, capaz!

Ótimo comercial!

Melhor cerveja, tinha que vir da melhor região!

As tarefas 10 e 11 propõem o uso desses recursos para marcar posicionamentos, expressões e sentimentos no texto escrito, proporcionando aos alunos que construam seus próprios textos, decidindo o que querem marcar e como querem “soar” através de suas

escolhas linguísticas, do uso de letras maiúsculas, da pontuação, de alongamentos de letras ao final de uma palavra etc. Para Marcuschi (1997, p.74),

Não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassem todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim de um olhar dicotômico entre essa relação.

Outro exemplo de tarefas que focalizam características da língua falada são as tarefas apresentadas nos quadros a seguir, que convidam para uma reflexão sobre a variação da pronúncia das palavras em contexto. Por exemplo, para a palavra “você”, podemos esperar [cê], [ocê] [você], mas não podemos esperar [vô]. Nesse sentido, as tarefas propostas no primeiro quadro buscam guiar os alunos a possíveis variações encontradas para as realizações de uma mesma frase ou palavra. Já no segundo quadro, os alunos são convidados a escrevê-los livremente, guiando-se pelos sons que ouvem ao assistir a cena. Essas tarefas também possibilitam trazer à discussão as variedades linguísticas ao tratar das pronúncias que podem ser esperadas para uma mesma frase ou palavras, distanciando-se da noção de certo ou errado e aproximando-se da influência de fatores como o contexto, a idade, a classe social, o sexo, a posição social, as origens e outros fatores sócio-históricos.

Quadro XII – Sensibilizando-se aos sons da língua I

3. Ouça a conversa e escolha a opção que representa a pronúncia de cada uma das frases:

Você está linda.

___ [quê quiaconteceu?]

O que é que aconteceu?

___ [quié quiaconteceu?]

Coitadinha!

___ [tadʒ'inha]

___ [coitadʒ'inha]

	<p>___ [cê tá <u>l</u>inda]</p> <p>___ [tá <u>l</u>inda]</p> <p>___ [linda]</p>	
--	---	--

Quadro XIII – Sensibilizando-se aos sons da língua II

3. Escute a conversa mais uma vez e escreva as frases em destaque **da forma como você as ouve**:

Exemplo: Você está linda. [cê tá linda.]
 Como é que você está? [coméquitá?]

Episódio I

J: Oi, Regina.

R: *Seis meses e ele diz oi.. Oi. Como é que vai, Jander?* →

J: Legal. E você? **Está boazinha?** Parece ótima. →

R: **Eu estou ótima!** →

J: Ótimo.

R: *Calma, Regina. Lembre-se que você jurou nunca mais, nem que ele voltasse de joelhos...*

E você? **Como é que está?** →

Levando-se em conta a pouca familiarização dos alunos em nível inicial de PLA com os sons da língua, trabalhar com alternativas semelhantes é uma forma de chamar atenção para esses aspectos, sensibilizando-os para o agrupamento dos sons em uma frase.

Quadro XIV - Sons parecidos

2. Ouça mais uma vez a conversa.

a) O que a menina 2 (M2) diz para os meninos?

Menina 1: Você traz dois copos para a gente, por favor?

Menino 1: E aí, beleza?

Menino 2: Vocês não são daqui.

Menina 1: Não. São Paulo.

Meninos: São Paulo.

Menina 2: _____ Vocês bebem com a gente?

_____ Vocês querem sentar com a gente?

_____ Querem beber com a gente?

_____ Dá um tempo pra gente?

Com relação a esses fenômenos fonológicos (agrupamento, apagamento de sílabas etc.), não se propõe trabalhar especificamente com cada fenômeno, e sim, buscar sensibilizar os alunos a características da língua falada de uma forma geral, convidando-os a prestar atenção na fala em contextos específicos. As tarefas 1 e 2 apresentadas no quadro abaixo (módulo *Encontros*) buscam explorar palavras e expressões cotidianas, como ao entrar em um ônibus, por exemplo, e pedir licença para passar ou para sentar. As pronúncias possíveis para essa expressão são discutidas levando-se em conta diferentes situações e entonações. Por exemplo, se pronunciarmos a expressão “com licença” em um volume de voz baixo, quase como um sussurro, talvez estejamos querendo sinalizar uma ação diferente da ação sinalizada ao pronunciarmos essa expressão em um tom alto e ríspido. Essas questões devem ser exploradas e discutidas de maneira contextualizada. Embora já tenha ressaltado anteriormente que exercícios voltados para a pronúncia ou a compreensão de palavras isoladas também podem cumprir um papel relevante no aprendizado de LA, na familiarização com as características articulatórias da língua, como é o caso do /v/ e /f/ ou /l/ e /r/ para alunos orientais, esses exercícios podem tornar-se mais significativos se contextualizados em situações comunicativas. Por fim, trazer para a aula a discussão sobre algumas expressões cotidianas, suas variações de pronúncia e seus significados, é possibilitar oportunidades futuras, fora da sala de aula, de observar suas realizações em diferentes práticas sociais, aumentando as possibilidades de compreendê-las e de usá-las ao comunicar-se.

Quadro XV – Palavras e expressões que ouvimos por aí!

Estudo do texto

Como vimos, a palavra “coitadinha” pode ser usada com diferentes significados e pode ser falada de formas diferentes: [tadʒí'nhã] ou [coitadʒí'nhã]. Para entender o significado de uma expressão precisamos observar algumas “pistas”:

- (a) **o contexto:** Onde as pessoas estão?
- (b) **o que as pessoas fazem:** Elas estão rindo? Elas estão sérias? Surpresas?
- (c) **os gestos:** As pessoas fazem caretas? Elas movimentam o corpo?
- (d) **o volume de voz:** As pessoas gritam? Sussurram?

<p>(e) a entonação: As pessoas perguntam? Elas negam? Elas dão ordem?</p> <p>Vamos ver outros exemplos?</p>																			
<p>1. Observe as palavras abaixo:</p> <p>a) Você já ouviu em algum lugar? Lembra como elas são ditas?</p> <p>Vamos embora - [vambora] ou [bora]</p> <p>Com licença - []</p> <p>Então está! - []</p> <p>Assim, ó. - []</p> <p>Outra: _____ []</p> <p>2. Converse com seus colegas e seu professor e discutam:</p> <p>a) Em que situações essas expressões são usadas?</p> <p>b) O quadro abaixo traz algumas situações para ajudar você. Em grupos, leiam as situações e decidam a qual expressão elas se referem.</p>																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">No ônibus, antes de sentar.</td> <td colspan="3" style="text-align: center;">Em um lugar com muitas pessoas, para passar na frente de alguém.</td> </tr> <tr> <td>No final de uma festa, ao convidar um amigo para ir para casa.</td> <td style="width: 33%;">Para iniciar uma explicação.</td> <td colspan="2" style="text-align: right;">Para dizer “ok”.</td> </tr> </table>					No ônibus, antes de sentar.	Em um lugar com muitas pessoas, para passar na frente de alguém.			No final de uma festa, ao convidar um amigo para ir para casa.	Para iniciar uma explicação.	Para dizer “ok”.								
No ônibus, antes de sentar.	Em um lugar com muitas pessoas, para passar na frente de alguém.																		
No final de uma festa, ao convidar um amigo para ir para casa.	Para iniciar uma explicação.	Para dizer “ok”.																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Vamos embora</th> <th style="width: 20%;">Com licença</th> <th style="width: 20%;">Então está!</th> <th style="width: 20%;">Assim, ó</th> <th style="width: 20%;">Outra opção:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Vamos embora	Com licença	Então está!	Assim, ó	Outra opção:										
Vamos embora	Com licença	Então está!	Assim, ó	Outra opção:															

Conforme já salientado em outras partes deste trabalho, embora os textos selecionados apresentem diferentes sotaques, o material de COI procurou propiciar variações da comunidade em que os alunos estão inseridos (e aqui, me refiro a Porto Alegre de uma maneira geral, mesmo entendendo que dentro da cidade, há muitas variações), por acreditar que isso possa ajudá-los no dia-a-dia, na compreensão e na produção. Dessa forma, procurei salientar variações de pronúncia consideradas como características da fala cotidiana (de POA, mas também de outras regiões brasileiras), tais como os alofones [tʃⁱ] ou [dʒⁱ], como pode ser observado na tarefa 2 no quadro abaixo, o apagamento do /r/ em final de sílaba, como em “Vou almoçar em casa”, ocasionando uma intensificação da vogal tônica final ou um

prolongamento da vogal final ([almoçá] ou [almoça:])³⁸ ou o apagamento do “s” em substantivos no plural, como em “Pega umas caneta para mim”.

Essas questões não precisam ser exploradas todas juntas, mas sempre que forem relevantes para a compreensão. As tarefas podem chamar a atenção para o trabalho com o som de um fone em específico, a pronúncia de uma palavra, a relação dos sons de palavras em uma frase, a entonação e sua relação com os propósitos de uso da língua, ou ainda dos valores que permeiam esses usos para orientar e auxiliar os alunos “sempre que necessário para que, aos poucos, eles se sintam confiantes quanto ao que já sabem e fazer com que se deem conta de que podem e devem usar esse conhecimento para construir sentido em novos contexto”. (Schlatter e Garcez, 2009, p. 135).

Na conversa entre Jander e Regina, no quadro a seguir, é possível explorar o sentido implícito que vai sendo construindo através das palavras, expressões, frases, entonação e gestos ao longo da interação. No exemplo a seguir, proponho trabalhar com o significado implícito da cena buscando verificar as inferências feitas pelos alunos com relação ao estado emocional de Regina e a relação disso com o cigarro, bem como a opinião de Jander sobre o cigarro. Para isso, é preciso salientar que a linguagem não verbal dá pistas importantes para inferir o significado de palavras que não conhecem, como a expressão “Corta essa”.

Quadro XVI – Observar “as pistas” para compreender os implícitos

<p>Compreensão do texto – Parte II</p> <p>1. Jander e Regina conversam sobre o cigarro.</p> <p>a) Leia as opções abaixo. Qual é a opção que descreve o pensamento de Regina?</p> <p>J: Você está fumando de novo?</p> <p>R: <i>Por tua causa, cafajeste.</i> _____</p> <p>J: Corta essa, Regininha.</p> <p>R: Você não veio aqui para me dizer isso, não é?</p> <p>____ Cigarro, calmante, desespero</p>

³⁸ Simões (2006) aponta outros contextos em que o /r/ em final de sílaba pode ter realizações diferentes. Segundo a autora, em uma frase como “Fui ao bar ali na esquina”, teremos uma vibrante dental simples ocasionada pelo fenômeno da junção, em que “o som final de um vocábulo liga-se ao inicial do vocábulo seguinte, formando sílaba” (p.36). Já na frase “Fui ali na esquina, ao bar”, a autora ressalta que há forte tendência ao apagamento, com prolongamento do /ba:./

___ Carro, calmante, dinheiro

___ Cigarro, calmante, cinzeiro

b) O que a resposta de Regina nos diz sobre ela:

() Ela está feliz. (...) Ela está deprimida. () Ela está triste. () Ela está tranquila.

() Ela está nervosa. () Outra opção:

De acordo com a conversa entre Regina e Jander, qual é a opinião de Jander sobre o cigarro?

() Jander gosta de cigarro () Jander não se importa com cigarro () Jander não gosta de cigarro.

Busque, nas falas de Jander, pistas para sua resposta.

J: Você está fumando de novo?

J: Corta essa, Regininha.

Você está em Porto Alegre há poucas semanas, não é? Aos poucos, você vai perceber que muitas pessoas falam as **letras “te”, “ti” e “de”, “di”** de diferentes formas: [tʃⁱ] e [dʒⁱ]. Assim, palavras como leite e idade podem ser ouvidas como [leitʃⁱ] e [idadʒⁱ]. Vamos estudar mais sobre isso?

3. Veja o vídeo novamente e observe como as três palavras **em destaque** são pronunciadas:

J: Você está fumando **de** novo?

R: Por tua causa, **cafajeste**. Cigarro, **calmante**, desespero.

J: Você está fumando **de** novo? →

() [de] () [dʒⁱ]

R: Por tua causa, **cafajeste**. →

() [cafajeste] () [cafajestʃⁱ]

Cigarro, **calmante**, desespero →

() [calmante] () [calmantʃⁱ]

Embora eu tenha discutido as tarefas sobre as características da língua falada em uma seção separada, na perspectiva adotada aqui de uso da linguagem como um conjunto de práticas construídas conjuntamente entre indivíduos, os aspectos gramaticais e prosódicos só podem ser vistos como servindo aos propósitos do uso da linguagem, ou seja, dentro de uma situação de produção específica. Isso quer dizer que estaremos sempre focalizando os efeitos de sentido que pretendemos dar e que compreendemos e não o exercício isolado e mecânico desses fenômenos linguísticos e multimodais.

Nas seções “Gênero e condições de Produção” e “Estratégias relacionadas à língua falada” procurei analisar como é possível selecionar, a partir da posição de interlocutor mais experiente, objetivos de compreensão em um texto, para que se possa propor tarefas de ensino que auxiliem os alunos na compreensão de textos orais, possibilitando que eles assumam os papéis de decodificadores, participantes, usuários e analistas dos textos com os quais interagem desde o início da aprendizagem. Nas tarefas analisadas, para a compreensão de um texto oral pressupõe-se o reconhecimento das condições de produção a partir de estratégias como a ativação do conhecimento prévio para fazer inferências, a seleção de palavras-chave, o reconhecimento de gestos e expressões faciais. O reconhecimento das condições de produção auxilia o interlocutor a compreender e a atribuir significado aos recursos prosódicos, linguísticos, visuais e aos aspectos culturais materializados em um texto e os propósitos para os quais se orientam.

Na próxima seção analiso tarefas do curso de COI para verificar de que maneira elas fornecem apoio para que os alunos em níveis iniciais possam realizá-las.

5.3. Ensinar compreensão significa possibilitar ao aluno fazer a tarefa

Ao refletirmos sobre maneiras de propiciar tarefas capazes de auxiliar os alunos na compreensão de um texto, vimos que a seleção de “o que trabalhar” é imprescindível. Nesta seção, discorro sobre outro ponto: como tratar do que é solicitado nas tarefas, oferecendo suporte ao aluno iniciante para a realização da atividade. Em se tratando de um material voltado para o nível inicial de LA, discuto aqui critérios para a seleção de segmentos de vídeo, a organização das tarefas, a seleção de léxico para compor a instrução das tarefas, as opções de resposta sugeridas nas tarefas e a preparação do aluno para o contato com o texto.

- **A seleção de segmentos de vídeo**

Ejzenberg (2001) afirma que o grau de dificuldade em uma tarefa de compreensão oral pode variar de acordo com a maneira como as informações estão dispostas em um texto: ordem cronológica, causa e efeito, comparações e contrastes, definição e exemplos etc. Para alunos iniciantes em LA, segundo o autor, há uma tendência em considerar textos organizados cronologicamente mais fáceis de compreender em relação a textos organizados, por exemplo, em uma relação de causa e efeito. Da mesma forma, é preciso ter cuidado com a seleção de cenas em que as informações dadas não oferecem pistas suficientes, capazes de guiar os alunos à relação existente com o tema abordado no texto, pois se a informação dada na cena é insuficiente, a necessidade de o aluno fazer inferências livres será maior e, quando isso acontece, podem ocorrer problemas na compreensão.

Gomes (2009), entretanto, em um estudo sobre os aspectos que podem contribuir para a complexidade das tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras, distancia-se dessa perspectiva que entende a complexidade da tarefa como um fator intrínseco ao texto selecionado. Para Gomes, não é possível avaliar a complexidade de tarefas a partir de fatores isolados sem levar em conta as condições de produção da tarefa (situação de comunicação, papéis dos interlocutores que orientam para um propósito, para a seleção de informações adequadas e para a produção final do texto), pois elas determinam a forma de mobilização de fatores necessários para realizar a tarefa. Nas palavras da autora, “é a situação interlocutiva, os papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo específico, que determinará a necessidade ou não de argumentação, a acurácia gramatical e a quantidade e a qualidade das informações a serem mobilizadas.” (p.97).

Para este trabalho, partilho da visão de Gomes ao entender que a compreensão de um texto está relacionada à compreensão das condições de produção do mesmo. Em se tratando do ensino de compreensão oral, são portanto as tarefas que devem estar adequadas ao nível do aluno, possibilitando que as condições de produção do texto sejam reconhecidas e usadas na compreensão. Isso não significa, no entanto, que não devam ser considerados alguns fatores para a seleção de textos orais para níveis iniciais de PLA como, por exemplo, a temática e a duração dos trechos selecionados (segmentos curtos e relevantes para objetivos de ensino específicos), a quantidade de informações relevantes ao tema que será abordado na tarefa (de

que forma o trecho selecionado aproxima ou afasta os alunos da discussão proposta) e a qualidade de som do segmento selecionado). Também a redundância entre fala e imagem deve ser levada em conta na seleção de textos orais, pois pode ajudar na compreensão. Como já vimos, em se tratando de imagens e informação em vídeo, Berber Sardinha (1992, p.107) afirma que é possível “esperar melhor compreensão daquelas sequências em que a narração está congruente com as imagens”. Ao lançar mão dessa relação, disponibilizamos pistas que podem nortear o aluno, auxiliando-o no entendimento da situação comunicativa em foco.

Da mesma forma, e como referido anteriormente, Vandergrift (2004) ressalta que, em se tratando de tarefas de compreensão oral para níveis iniciais, organizadores prévios que não ofereçam informações diretamente relacionadas podem dificultar a compreensão. Segundo o autor, os organizadores prévios visuais podem ser de dois tipos: conteúdo visual e contexto visual, possibilitando, respectivamente, uma preparação do tema a ser abordado nas tarefas de compreensão e a exploração do texto em si através de tarefas específicas de compreensão do vídeo.

Nas tarefas apresentadas a seguir (unidade Comidas e Eventos Sociais e Encontros – tarefa II), foram selecionados dois segmentos de vídeo³⁹, com duração de 0’29” e 0’39”, respectivamente. As tarefas apresentadas exemplificam os dois tipos de organizadores prévios mencionados anteriormente. No primeiro quadro, há uma preparação para o vídeo (Xis Galera). Para isso, são propostas tarefas envolvendo o cardápio do Cavanha’s e comentários sobre esse estabelecimento postados no site da revista *Veja Porto Alegre*. A exploração dos dois gêneros (cardápio e comentários) traz para a discussão o conhecimento dos alunos acerca do “xis” e de hábitos relacionados a essa comida (no final da noite, para um bate-papo no final de tarde) e prepara para os temas explorados no vídeo Xis Galera, posteriormente. Já as tarefas que solicitam uma observação do contexto da cena oferecem uma primeira aproximação à cena que será explorada nas tarefas seguintes da unidade Comidas e Eventos

³⁹ Conforme já referido anteriormente, no material de COI, por exemplo, optei por trabalhar apenas com vídeo, por acreditar que a presença do suporte visual auxilia na compreensão do texto, oferecendo mais apoio a alunos em nível inicial de PLA, pois o aluno pode lançar mão de algumas estratégias como reconhecer o papel dos recursos não verbais e efeitos prosódicos. Nos cursos de compreensão oral do PPE, tarefas envolvendo programas de rádio, conversas ao telefone etc. são propostas para os cursos de Compreensão Oral II e III de maneira gradual.

Sociais. Nesse caso, os alunos são convidados a assistir ao vídeo uma vez, sem som, e inferir a partir das imagens, informações sobre o local e sobre as ações negociadas na cena.

Quadro XVII – Tarefas preparatórias

Galera e o xis

1. Observe o texto abaixo e converse com seu colega:

- a) Sobre o que fala este texto? Que lugar é apresentado no texto?
- b) Para que serve este texto?
- c) Onde podemos encontrá-lo?
- d) Que informações o texto traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?



2. Os comentários abaixo foram postados no site da revista Veja Brasil – Porto Alegre – Bares (<http://vejabrasil.abril.com.br/porto-alegre/bares/29585/cavanhas>) e se referem ao Cavanha's.

- a) Com base nos comentários, o que podemos dizer sobre os itens abaixo? Complete as informações do quadro.
- *comida/ bebida: o que é oferecido no Cavanha's? Como são os preços? As porções de comidas são bem servidas? A bebida é boa?
- *comida/ bebidas e hábitos: além de comer, o que as pessoas fazem no Cavanha's? Para que elas vão a esse bar?
- *Que outras informações os textos trazem sobre o Cavanha's: o lugar, o atendimento etc.

Comida/ bebida	Comida/ bebidas e hábitos	o bar

Indique este estabelecimento 

Comentários [comentar](#)

- Cavanhas**
 Para assistir a um jogo ou comer um lanche no final da noite, o Cavanhas é perfeito!
[postado por Daniela Figueiredo](#)

[O que é isso?](#)

 Nota: 0/5
 (0 votos)
- Cavanhas**
 Ótimos lanches e preço bom.
[postado por Douglas Fernando Thiesen](#)


 Nota: 2.4/5
 (5 votos)
- Cavanhas**
 Impossível lanche melhor em Porto Alegre. Quem não pediu ainda, peça: Filé Mignon com fritas e queijo caturipy. Um prato dá para duas pessoas tranquilamente.
[postado por Circe Rafaela Rodrigues da Silva Teixeira](#)


 Nota: 2.1/5
 (7 votos)
- Cavanhas**
 Definitivamente: O MELHOR XIS DE PORTO ALEGRE!!!!
[postado por Aline Celuppi Wegner](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)
- Cavanhas**
 O X do Gordo é o melhor!
[postado por Régis Maiocchi Braga](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)
- Cavanhas**
 Um local bom para um bate papo ecom um xis maravilhoso
[postado por Cristina Muller](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)

Cavanhas

Lugar ótimo pra bater um papo, a cerveja é sempre gelada e as várias opções de lanches são todas muito boas. O destaque são as pizzas, uma delícia! Vale a pena conferir.
 [Postado por Greicy Vedana](#)

★★★★☆
 Nota: 3.5/5
 (6 votos)

Cavanhas

Os lanches são grandes, gostosos, com bastante variedade, e ainda é barato. Mas o atendimento é demorado. Bom pra ir com os amigos.
 [Postado por Mariane Machado](#)

★★★★☆
 Nota: 4.0/5
 (4 votos)

Cavanhas

Lugarzinho legal este, muito bom, gostozinho, lanches gostosos, pessoal simpático, cervejinha gelada. Ótimo para bate papo final de tarde. Muito bom mesmo.
 [Postado por VALDA MARIA FAGUNDES SILVEIRA](#)

☆☆☆☆☆
 Nota: 0/5
 (0 votos)

b) Observe a frase:

Quem não pediu ainda, peça: Filé mignon com fritas e catupiry.

Qual é a função desta frase?

Que outras frases dos comentários têm a mesma função?

3. Em grupos:

- E você? Você conhece o xis do Cavanha's ou outro lugar que vende xis? O que você geralmente come? Qual é a sua opinião sobre o local?
- Quando você costuma ir a esse lugar? Para um bate papo no final de tarde? No final da noite depois da festa? Para assistir a um jogo de futebol?
- Com quem você costuma ir?
- Dê sua sugestão sobre sua comida favorita nesse lugar. Use as frases do exercício 2.b.
- Na sua opinião, o xis é uma comida típica para os moradores de Porto Alegre? Por quê?

QUADRO XVIII – Mais tarefas preparatórias

Xis da Galera

1. Você vai assistir a um vídeo completo, **sem som**. Depois de ver o vídeo, converse com seu colega:

- Sobre o que fala este texto?
- Para que serve este texto?
- Onde podemos encontrá-lo?
- Que informações o texto traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?

2. Você acha que o vídeo é:

___ uma propaganda

___ uma reportagem

___ cenas de um filme

___ um programa de culinária

___ outra opção: _____

.Por que você acha isso?

<input type="checkbox"/> roupas <input type="checkbox"/> pessoas comendo <input type="checkbox"/> replay	
<input type="checkbox"/> microfone <input type="checkbox"/> frases escritas no vídeo	
<input type="checkbox"/> entrevista <input type="checkbox"/> tamanho da comida	
Outra opção: _____	

O conhecimento no qual a pessoa se baseia para compreender uma dada situação é resultado de uma série de práticas pelas quais circulou e de aspectos sócio-históricos culturais presentes nessas situações. Portanto, pode-se dizer que esse será o ponto de partida no qual o sujeito se baseará para começar a pensar sobre a situação apresentada no texto. É justamente devido a esse fato que, ao considerarmos a sala de aula como um lugar heterogêneo, precisamos pensar em situações em que as inferências feitas sobre um determinado tema, com base no conhecimento prévio de cada um, possam levar a divergências.

Como professora de LA há alguns anos, descrevo a título de exemplificação uma situação envolvendo alunos do curso de Intensivo de Básico I e II do PPE/UFRGS oriundos de países africanos e da América Central. A tarefa que havia sido proposta requeria que imaginassem um diálogo com um taxista em Porto Alegre. Em várias culturas, tomar um táxi remete a uma situação em que o passageiro entra em um táxi, comunica o destino esperado e aguarda poucos instantes até que o taxista parta em direção ao local de destino solicitado. Na ocasião da aula, a realização da tarefa trouxe à tona alguns estranhamentos, que, ao serem compartilhados com o grupo, nos fizeram refletir que “pegar um taxi” para alguns, implicava em uma série de ações não compartilhadas (e até mesmo não aceitas) pelo grupo. Para alguns, pegar um táxi remetia às seguintes ações: perguntar ao taxista qual era o destino (rota) do taxi; entrar no táxi (caso esse fosse o destino desejado pelo passageiro) e aguardar outros passageiros (desconhecidos) que também iriam para esse mesmo destino. Essa espera por outros passageiros pode durar até cerca de uma hora. Para outros, pegar um taxi remetia a ações opostas, como não dividir o mesmo carro com estranhos, não esperar (ou esperar muito pouco) até que o carro parta e decidir qual é o destino (rota) que o taxi deve fazer.

Quando diante de uma cena, os alunos ativam conhecimentos prévios para entendimentos diferenciados, isso pode ter implicações para a compreensão do texto e para a

realização das tarefas propostas. Para tanto, é preciso oportunizar em sala de aula um espaço para discussão de diferentes pontos de vista, das experiências prévias de cada um acerca da situação comunicativa específica e do que é semelhante ou diferente.

Chang e Read (2006), em um estudo que investiga o efeito de quatro tipos de suporte para compreensão oral, ressaltam que um dos efeitos mais positivos para a compreensão de um texto refere-se ao conhecimento que o aluno tem sobre o tópico apresentado no texto. Segundo eles, a preparação para o tópico é mais necessária para alunos iniciantes, pois oferece estratégias compensatórias para a falta de algumas estruturas linguísticas.

Dentre os outros aspectos estudados, os autores também destacam o acesso às questões antes de o aluno ver o vídeo e o acesso à instrução de vocabulário trabalhado de forma a preparar o aluno para a compreensão. O acesso prévio às questões propostas nas tarefas pode ser considerado eficaz, pois “fornece informação relevante que deve orientar a atenção dos alunos na direção certa” (Chang e Read, 2006, p.377), sem ter que prestar atenção em muitos detalhes por não saber qual é o foco que será pedido depois. Além disso, os autores mencionam que a importância de saber o que a tarefa pede está em poder ajudar os alunos na definição das estratégias que pode usar.

No que se refere ao vocabulário, os autores salientam que, embora essa pareça ser a principal preocupação de alunos, uma tarefa voltada para a instrução de vocabulário nem sempre é eficaz. O trabalho com vocabulário parece estar ligado ao tipo de tarefa que é proposto e ao quão efetiva é essa preparação para a tarefa de compreensão. Dessa forma, precisamos nos questionar até que ponto as palavras que serão trabalhadas e a forma como propomos esse trabalho ajudará o aluno.

O número de repetição do vídeo dependerá do nível de proficiência dos alunos e também do grau de dificuldade oferecido no texto. Para Chang e Read (2006), assistir a uma cena apenas uma vez pode ser suficiente para que alunos mais proficientes compreendam o texto, enquanto que para alunos menos proficientes, ou iniciantes, a compreensão do texto pode não ocorrer mesmo após várias repetições, especialmente se o texto apresenta um grau de complexidade maior ou se os alunos não estão familiarizados ao contexto da cena (do que se trata, o que pode estar acontecendo no contexto).

Com relação ao uso de uma mesma cena para diferentes tarefas, Berber Sardinha (1992) menciona essa repetição do trecho como facilitador para o aluno. Em se tratando do material de COI, percebe-se a ocorrência de tarefas envolvendo um mesmo trecho do segmento de vídeo ao longo de uma unidade, colocando os alunos em contato com esse segmento várias vezes em diferentes tarefas e oferecendo mais oportunidades de sensibilizá-lo a aspectos relevantes para a compreensão de uma mesma situação de uso da linguagem. Por exemplo, na unidade Encontros (quadro a seguir), uma conversa entre Jorge Horácio e sua convidada é explorada várias vezes, em tarefas com diferentes propósitos, sempre interligados: na seção Compreensão Oral - Parte I, as tarefas 1 e 2 têm o objetivo de familiarizar os alunos com as falas da interação em curso. Essa familiarização possibilitará ao aluno refletir sobre variações linguísticas que ocorrem na língua falada, objetivo da tarefa 3⁴⁰. O reconhecimento dessas palavras de forma contextualizada é trabalhado na tarefa 4, que propõe uma aproximação entre contexto de uso de expressões e sentidos possíveis. Assim, o trabalho com um mesmo segmento ao longo da unidade pode oferecer ao aluno a visão de que as situações comunicativas são como um emaranhado de fios, convidando-os a olhar para “os fios” sempre dentro de um “conjunto”.

Quadro XIX – Um mesmo segmento, várias possibilidades

Compreensão Oral - Parte 1	
1. Assista à cena novamente, com som .	
2. Leia as frases do quadro, ouça o vídeo novamente e numere (1, 2, 3 etc.) as frases de acordo com a ordem em que foram ditas.	
___ Oi!	___ Trânsito?
___ Peng Pong Pung	___ Você está linda. Você me surpreende.
___ Oi!	___ É. Peguei muito trânsito.
___ De Hong Kong.	___ 1 Oi! Você está atrasada. O que é que aconteceu?
___ Prazer!	___ Coitadinha!
___ Boa noite.	
Escute o vídeo novamente e confira a ordem das frases!	

⁴⁰ Como vimos, embora esteja me referindo à língua falada, não entendo a variação como exclusiva da oralidade. Pelo contrário. Em vários momentos do material de COI procuro mostrar que as variações linguísticas ocorrem tanto na oralidade quanto na escrita e sua adequação está ligada ao contexto de produção, ou seja, às características do gênero discursivo em questão (interlocução, propósitos etc.), que definirão o uso de variações como aceitáveis ou não para a situação.

Como vimos na conversa entre JH e a M1, a frase *Como é que vai?* é pronunciada [*Comé qui vai?*]. Estamos falando da língua oral. No curso de Compreensão Oral I, vamos estudar algumas características da língua oral ou falada, refletir sobre essas características e entendê-las melhor. Vamos lá!

3. Você vai ouvir novamente o trecho acima. Ouça a conversa e **escolha a opção que representa a pronúncia de cada uma das frases:**

Você está linda.

___ [cê tá linda]

___ [tá linda]

___ [linda]

O que é que aconteceu?

___ [quê quiaconteceu?]

___ [quíe quiaconteceu?]

Coitadinha!

___ [tadʒ'nhã]

___ [coitadʒ'nhã]

Uma mesma palavra ou expressão pode ter vários significados. Por isso, é preciso prestar atenção no contexto, nas pessoas, nos gestos e na entonação. Vamos ver alguns exemplos?

4. Você sabe o que é “coitadinha”?

a) Observa novamente a cena. Qual é o significado da expressão **coitadinha**?

() JH está com pena da M1.

(...) JH está brincando com M1.

() JH está sendo irônico com M1.

b) Podemos usar a palavra **coitadinha** para expressar diferentes significados. Converse com seus colegas e com seu professor e pensem em outros contextos em que a palavra coitadinha pode ser usada.

Compreensão Oral - Parte 2

Quando falamos, nós usamos formas de marcar nosso discurso e expressar o que sentimos através de **marcadores discursivos**. Um exemplo muito usado em POA é o *bah!*, que pode significar alegria, surpresa, tristeza etc. Vamos estudar alguns marcadores discursivos?

1. Acompanhe a conversa entre Jorge Horácio (JH) e a Mulher 1 (M1). Complete a conversa com os **marcadores discursivos do quadro abaixo**.

Pô(2x) Bah! Ah, tá. Hein? Claro! Ah!

JH: Oi! (a) ____ Você está atrasada. O que é que aconteceu? Trânsito?

M1: É. Peguei muito trânsito.

JH(b) ____ Coitadinha.(c) _____. (d) ____, você está linda (...), (e) ____!

- Você conhece os marcadores “bah”, “hein?”, “pô”?
- Que outros marcadores você conhece?

Para expressar nossos sentimentos, nós também usamos a **entonação**. No próximo exercício, vamos ver que a entonação é muito importante para tentarmos entender os significados em uma conversa. Vamos ver!

2. Ouça novamente o final da conversa.

M1: Boa noite.

PPP: Prazer! Peng Pong Pung. De Hong Kong.

M2: **Oi**.

M1: **Oi**.

a) A palavra “**oi**” é falada de da mesma forma por M1 e pela M2? Na sua opinião, eles têm significados diferentes?

Nesta seção, aponte a relevância de critérios de seleção de textos orais (a relação dos textos orais com o tema abordado, a duração do segmento, a repetição de um mesmo segmento ao longo das tarefas em uma unidade didática, a qualidade do áudio/vídeo) para a elaboração de tarefas voltadas ao ensino de compreensão. Procurei ressaltar a importância de planejar e propor uma graduação das tarefas para aprendizes em níveis iniciais, a partir dos segmentos selecionados, da elaboração de tarefas preparatórias que auxiliem os alunos na ativação de conhecimentos para reconhecer o tema e o gênero em foco. Além disso, as tarefas podem auxiliar a compreensão ao propor a repetição de um mesmo segmento em vários momentos da unidade temática.

- **A redação dos enunciados, opções de resposta e caixas de texto**

Para que as tarefas possam ser realizadas é imprescindível que seus enunciados sejam compreendidos. No contexto do curso de COI e também dos demais cursos oferecidos no PPE, não podemos contar com o pressuposto de uma língua em comum entre os alunos em nível inicial de modo que os enunciados das tarefas precisam ser elaborados em português. Assim, ao elaborar os enunciados das tarefas do curso de COI, procurei levar em conta o nível linguístico dos alunos, oferecendo maior suporte através de uma seleção dos recursos linguísticos para explicitar o que está sendo pedido nas tarefas.

Como já mencionado anteriormente, o curso COI é trabalhado em paralelo ao curso Básico I (BI). Dessa forma, os enunciados das tarefas tiveram como base o que é trabalhado em cada unidade no curso BI, por exemplo, verbos no Presente do Indicativo, Futuro Imediato e Imperativo. Esse cuidado também foi observado nas opções de respostas oferecidas e nas caixas de texto com explicações sobre alguns aspectos enfatizados na unidade.

Da mesma forma que nos enunciados, ao elaborar as opções de resposta e as explicações nas caixas de texto, houve um cuidado na seleção dos recursos linguísticos. Em se tratando de alunos iniciantes, uma possibilidade é usar respostas mais curtas para expressar o que compreendem ou explicitar sua opinião sobre o texto/tema. Fornecer opções de respostas para as tarefa é uma base de apoio inicial ao aluno. Pensando em possíveis leituras do texto, optei por sinalizar, em grande parte das opções de respostas, uma opção “em branco”, a ser preenchida pelo aluno caso tenha feito uma outra interpretação do texto. Ainda com relação às opções de resposta, a ideia é que essa base seja removida gradativamente, na medida em que os alunos se sintam mais confiantes / confortáveis para buscarem os recursos necessários para suas próprias respostas.

Os exemplos apresentados no quadro a seguir (tarefa I - unidade Encontros) ilustram cuidados relacionados à seleção de recursos linguísticos nos enunciados e a opções de respostas nas tarefas. A seleção oferecida nas opções de resposta também segue uma lógica e foi pensada com o intuito de aproximá-los a outras formas de falar sobre algumas das funções trabalhadas. Nas tarefas 2.b, 2.c e 2.d, estão sendo trabalhadas preferências expressas pela/sobre um dos personagens do vídeo através das expressões “ser louco por”, “ser fanático por”, “ser apaixonado por”, familiarizando os alunos com novas formas de expressarem-se.

Quadro XX – Dando suporte III

Compreensão do Texto		
b) Complete a fala de Senira: Senira: O meu marido, ele é “_____”.		
(....) tarado por futebol	(....) doido por futebol	() apaixonado por futebol
Isso significa que o marido de Senira:		
() gosta de futebol	() não gosta de futebol	() não suporta futebol

é louco por futebol

c) Ouça a fala de Clóvis e complete:

Clóvis: _____, **conheço a maioria dos estádios do**

Brasil, todos os clubes brasileiros.

Eu jogo futebol

Eu sou fanático por futebol

Eu sou fã de futebol

As caixas de texto apresentadas ao longo das unidades fornecem breves explicações relacionadas ao papel dos aspectos linguísticos, não-linguísticos, prosódicos e culturais na compreensão de situações comunicativas. Essas caixas têm dupla função: propiciar uma conversa entre professor e alunos sobre “novos” tópicos (uma vez que as caixas sempre introduzem o conteúdo que será apresentado na tarefa seguinte) e retomar questões já trabalhadas, porém, envolvendo “novas” situações de uso da língua, conforme podemos ver nos exemplos a seguir. Outra função das caixas é sistematizar as estratégias que serão trabalhadas na tarefa para auxiliar o aluno a compreender o texto.

O texto apresentado na primeira caixa de texto convida o aluno a atentar-se para os marcadores discursivos. Os exemplos trazidos ajudam a entender o que são os marcadores (“ah”, “uhuuu”, “bah”). O texto também alerta para os significados que um mesmo marcador pode ter. A tarefa proposta logo após solicita que os alunos ouçam mais uma vez a conversa entre Jorge Horácio e sua convidada (M1) (unidade Encontros), buscando observar os marcadores discursivos usados por eles. É importante lembrar que, nas tarefas anteriores, os alunos tiveram oportunidades de olhar para a interação, analisando as falas, a situação e as ações desempenhadas pelos participantes. Por não estarem familiarizados com os marcadores usados na LA, a tarefa oferece aos alunos algumas opções de resposta (“tá”, “cara”, “né”, “ah”, “pô” etc.) que podem facilitar a compreensão da fala. As tarefas finais propiciam aos alunos compartilhar suas experiências envolvendo marcadores (apresentados na tarefa ou outros).

Quadro XXI – Dando suporte IV

Compreensão Oral – Parte II

Para expressar melhor nossos sentimentos (alegria, raiva etc.), nós usamos algumas “marcas” como “ah!”, “uuhuu!”. Chamamos essas “marcas” de **marcadores discursivos**. Um exemplo muito usado em Porto Alegre é o “bah!”, que pode significar alegria, surpresa, tristeza etc. Vamos estudar alguns marcadores discursivos?

1. Acompanhe a conversa entre Jorge Horácio (JH) e a Mulher 1 (M1). Complete a conversa com os **marcadores discursivos do quadro abaixo**.

Pô(2x)	Bah!	Ah, tá.	Hein?	Claro!	Ah!
--------	------	---------	-------	--------	-----

JH: Oi! (a)_____ Você está atrasada. O que é que aconteceu? Trânsito?

M1: É. Peguei muito trânsito.

JH(b) ____ Coitadinha.(c) _____. (d) _____, você está linda (...), (e)_____!

- Você conhece os marcadores “bah”, “hein?”, “pô”?
- Que outros marcadores você conhece?

Ao longo das tarefas oferecidas no curso, os alunos têm várias oportunidades de entrarem em contato com marcadores discursivos já estudados ou com novos marcadores discursivos. A caixa de texto abaixo convida os alunos a pensarem novamente sobre os marcadores e busca aprofundar as implicações do uso desses marcadores em uma conversa chamando a atenção para os participantes, os aspectos culturais, as intenções de cada um, as ações negociadas.

Quadro XXII - Um olhar contextualizado

Você lembra dos **marcadores discursivos** do *Módulo Encontros*? Vamos estudá-los um pouco mais? Nós podemos saber muitas informações através dos marcadores discursivos, por exemplo:

- (d) Quem são as pessoas (De onde eles são? Baianas? Cariocas? Gaúchas?);
- (e) O que fazem na conversa (aceitam um convite, recusam um convite, fazem um convite);
- (f) Como as pessoas estão se sentindo (felizes, tristes, surpresas).

Os **gestos** (movimento dos olhos, da boca e da sobrancelha, o sorriso, as caretas etc.) e a **entonação** (pergunta, afirmação, ênfase) também ajudam a saber mais informações sobre uma conversa. Vamos ver?

Nesta seção busquei, através da análise de tarefas do curso de COI, sistematizar alguns elementos que podem ser levados em conta na elaboração de tarefas de ensino de compreensão oral para possibilitar a compreensão de textos e de que forma devemos tratá-los nas tarefas preparatórias. As tarefas analisadas buscam oferecer suporte na compreensão dos enunciados ao selecionarem recursos linguísticos compatíveis com o nível linguístico dos alunos. As opções de resposta também oferecem ajuda na realização das tarefas. As caixas de

texto buscam oferecer momentos de conversas sobre os tópicos trabalhados, relacionando-os a novas situações de uso da linguagem. Além disso, as tarefas apontam para aspectos que devem ser considerados na seleção de textos orais (preferência por vídeo, seleção de segmentos curtos/longo, qualidade de som etc.) e para a importância de adequar as tarefas com tais segmentos ao nível dos alunos, convidando os alunos a lançarem mão de estratégias na compreensão dos textos. Gibbons (2000, p.67) afirma que “a cada estágio, há um suporte e uma ajuda sistemática que é dada até que os alunos sejam capazes de realizar as tarefas sozinhos”⁴¹. Ao possibilitar, através de tarefas, que os alunos assumam os papéis de decodificadores, analistas, usuários e participantes, podemos propiciar oportunidades para que se tornem mais autônomos e que, aos poucos, já possam andar sem o suporte e a ajuda oferecidos no material didático.

Na seção seguinte, apresento as considerações relacionadas ao material de COI feitas pela professora e pelos alunos que participaram do curso de COI a partir da análise de seus comentários e respostas ao questionário que compõe cada unidade. A elaboração de materiais didáticos não deve ser vista como um fim e sim, mas como um ponto de partida, pois é através de seu uso na prática que partimos para novas indagações e para novos ajustes. Se pensarmos que os textos são escritos para interlocutores determinados, com propósitos determinados e em contextos específicos, temos que lembrar que nossas tarefas estão também em constante atualização, pois estarão sempre em contato com novos interlocutores e em novos contextos, o que propicia novas leituras. De acordo com Schlatter e Garcez (2009 p. 143),

é preciso também que nós, como produtores dessas orientações e desses materiais, tenhamos em vista que os nossos próprios enunciados são textos, passíveis de interpretação, inclusive passíveis de interpretações legítimas, mas ainda assim distintas daquelas que antevíamos como inequívocas até nos depararmos com as interpretações que nossos interlocutores fizeram das nossas orientações.

⁴¹ At each stage there is systematic guidance and support until learners are able to carry out the writing task for themselves. (Gibbons, 2000, p.67)

Assim, a prática em sala de aula a partir de materiais didáticos são espaços imprescindíveis para a reflexão e para a proposição de modificações e ajustes das tarefas.

5.4. A perspectiva do professor e dos alunos no curso de COI

Na perspectiva dos alunos e da professora, pode-se dizer que o material cumpriu os objetivos a que se propunha. De maneira geral, de acordo com os comentários dos participantes⁴², as tarefas cumprem com os propósitos de sensibilizar os alunos para o papel dos aspectos linguísticos e não linguísticos (gestos, imagens, entonação etc.) na construção de sentidos em um contexto através de estratégias que os levam a perceber a relação existente entre esses aspectos. A professora comenta as oportunidades de discussão em aula geradas a partir das tarefas:

Na atividade 3, um aluno entendeu que "está boazinha" era um elogio, aí, repeti o vídeo e pedi que prestassem atenção para os gestos e movimentos, e eles disseram que era um cumprimento, e o exemplo que deram foi "como é que está?." (Comentário da professora sobre a unidade Encontros – Tarefa III)

Na letra b, um aluno pensou que ela estava bem, aí, voltei o vídeo e pedi para eles prestarem maior atenção aos gestos, a entonação com que ela fala. Aí eles responderam "tristeza, surpresa, nervosismo. (Comentário da professora sobre a unidade Encontros – Tarefa III)

A questão 6, eles entenderam de primeira "cigarro, calmante, desespero". Eles não sabiam o que significava "corta essa", mas conseguiram inferir a opinião de Jander sobre o cigarro devido ao fato de Regina ter guardado o cigarro na bolsa assim que Jander a viu. (Comentário da professora sobre a unidade Encontros – Tarefa III)

⁴² Conforme explicitado na seção 4.4 deste trabalho (As tarefas na prática), os questionários analisados por mim fazem parte da seção "O que nós aprendemos", que está disponibilizada ao aluno no final de cada unidade do material do curso de COI. Para ver um modelo do questionário, ver Anexo.

Com relação a características da língua falada, aos marcadores e expressões em contexto, os alunos complementam:

É interessante que aprender a fala. Som reduzido tem muito, por isso, posso usar o técnico no outro contexto.

Ajuda-me ser ouvidas de forma reduzida, juntando sons. Eu consigo falar mais português.

Muitas expressões ajuda. Quando eu estou em casa, eu falo mais português com amiga brasileira mais do que antes.

Muito bom. Eu quero aprender mais palavras que tenham som reduzido.
(Comentários de alunos sobre o que aprenderam em diferentes unidades)

Da mesma forma, as tarefas parecem ter propiciado espaços para a discussão da importância do contexto de produção na compreensão dos sentidos dos textos, na definição de aspectos linguísticos e não linguísticos, como mostra o comentário da professora, a seguir:

Na questão 3 (qual é o significado de “E aí, beleza?”), eles ficaram em dúvida quanto às opções de resposta. Um dos alunos escolheu a opção “Você está linda!” como equivalente a “E aí, beleza?”, associando a palavra beleza com a opção de resposta que continha a palavra linda. Daí, retomei o papel do contexto, dos marcadores, para os sentidos implícitos e relembremos alguns outros que já tínhamos trabalhado. (Comentário da professora sobre a unidade Convites)

Com base nas respostas que tratam dos enunciados das tarefas, é possível afirmar que, mesmo tendo havido uma preocupação na redação dos enunciados, os alunos encontraram dificuldades para compreendê-los. Um exemplo que aponta para essa dificuldade são as respostas dadas pelos alunos à pergunta “Tem algum enunciado que você acha mais difícil? Por quê?”. Com base em suas respostas podemos inferir que a palavra “enunciado” parece ter sido entendida como a fala dos personagens nos segmentos de vídeo, pois os comentários apontam para outras dificuldades relacionadas a práticas de compreensão oral:

Ouvir. Eles falam de forma rápida.

Ouvir. Muito difícil.

Escutar. Porque eles falam rapidamente demais para mim
(Comentários de alunos sobre os enunciados das tarefas.)

Os comentários da professora com relação a isso vão ao encontro das respostas dadas pelos alunos:

Apesar de alguns terem colocado que os enunciados são difíceis de compreender, acredito que eles associaram a palavra “enunciado” com os enunciados das personagens, na hora de ouvir mesmo.
(Comentários da professora sobre os enunciados das tarefas.)

De acordo com uma das respostas sobre a dificuldade dos enunciados, o vocabulário usado foi apontado como um dos fatores dessa dificuldade. Ainda com relação aos enunciados, verifiquei que as perguntas dos questionários também parecem ter gerado dúvidas, pois, nos questionários referentes à primeira unidade (Encontros), nem todas as perguntas propostas foram respondidas, mesmo oferecendo opções para a resposta. Outro ponto que gostaria de mencionar com relação aos enunciados é que, a partir dos questionários da unidade Comidas e Eventos Sociais, percebe-se que os alunos já estavam mais familiarizados com o vocabulário das tarefas (e do próprio questionário) – poderíamos dizer que aprenderam a usar a língua para transitar nesse contexto. Nas palavras de um dos alunos, referindo-se às tarefas trabalhadas nas unidades anteriores: “São mais fácil do que outro trabalho”.

Embora as perguntas do questionário não façam menção às caixas de texto, a professora relatou que a linguagem usada nas caixas de texto causou certa dificuldade aos alunos, principalmente nas tarefas da primeira unidade, pois nas outras unidades, os elementos apresentados nas caixas se repetem e retomam pontos já referidos sobre a compreensão de

textos. Um das funções das caixas de texto é tornar algumas estratégias de compreensão explícitas para os alunos, como, por exemplo, a necessidade de observar gestos, entonação etc. na construção dos significados em uma interação. Talvez uma sugestão seja a diminuição dessas caixas nas tarefas iniciais, deixando a conversa sobre os objetivos das tarefas acontecer de forma menos dirigida, se e quando for tornada relevante pelos participantes. Uma vez que a prática dessas estratégias está pressuposta nas atividades promovidas pelas tarefas, torna-se importante reavaliar a utilidade da sistematização nesse momento, se essas explicações trazem mais dificuldades do que benefícios. Uma análise mais detalhada de quando essas caixas foram úteis poderá orientar as decisões sobre sua manutenção e sobre as alterações necessárias para torná-las mais claras.

Conforme discussão explicitada anteriormente, a não compreensão do enunciado pode ter consequências para a realização da tarefa. Dessa forma, uma das sugestões para a revisão do material é a revisão dos enunciados das tarefas e também dos enunciados do questionário, atentando para uma seleção ainda mais cuidadosa dos recursos linguísticos que os compõem. Da mesma forma, poderíamos pensar em recursos visuais que auxiliassem na compreensão do que está sendo tratado. Além disso, responder o questionário é em si uma tarefa que envolve leitura e produção oral (já que deve ser respondido e depois discutido em aula) e, nesse sentido, é uma prática que precisa ser aprendida pelos alunos. Portanto, orientações sobre como o professor pode trabalhar com os alunos a leitura do questionário e a discussão das respostas em aula seriam importantes. Nesse sentido, seria importante, por exemplo, preparar os alunos para certos enunciados que aparecerão ao longo das tarefas e para palavras chave que os compõem (leia, assista, preste atenção etc.) e para o propósito e os recursos linguísticos usados no questionário.

De acordo com a professora, os temas e gêneros selecionados, tanto para as tarefas de compreensão oral e leitura quanto para as tarefas de produção (oral e escrita) criaram oportunidades para o uso da linguagem para agir. Nas questões direcionadas à produção dos comentários para postar no *youtube*, a primeira parte foi muito boa, segundo a descrição da professora, apesar de não terem conseguido postar efetivamente seus comentários no *site*:

A questão dos comentários postados no *youtube* foi muito boa porque eles aprenderam bastante sobre a linguagem voltada para esse contexto (na internet), porém, os alunos não conseguiram fazer seus cadastros no *youtube* e a tarefa de postagem do comentário proposta na seção “Para além do vídeo” não pôde ser realizada.⁴³ (Comentário da professora sobre a unidade Convites)

Segundo a professora, o tema proposto na unidade Comidas e Eventos Sociais também gerou várias conversas entre os alunos:

Os alunos disseram que o Xis Galera é muito grande, que parece muito gostoso e que eles ficaram com vontade de experimentá-lo com a família ou com amigos. Eles falaram que quando comem xis é só para comer (referindo-se a hábitos sociais relacionados à comida e trabalhados ao longo da unidade), não para conversar (embora alguns tenham relatado que quando saem para comer, sempre o fazem em grupos). Com relação aos porto-alegrenses, relataram que se reúnem seguido em função do churrasco e do chimarrão, e citaram outras comidas como feijoada no inverno, pastel e pipoca. (Comentário da professora sobre a unidade Comida e Eventos Sociais – tarefa I)

Entre os comentários no final do questionário, um dos alunos fez menção ao projeto proposto na unidade (a elaboração de uma reportagem feita em grupos sobre uma comida), que, de acordo com a professora da turma, gerou bastante envolvimento dos alunos.

Eu aprendi sobre comida do brasil e estas coisas me ajudaram. Então, Obrigado!!
(Comentário de aluno sobre o projeto da unidade Comidas e Eventos Sociais – tarefa I)

As tarefas das unidades trabalhadas parecem ter cumprido seus propósitos também quanto ao fato de propiciarem o uso de estratégias na compreensão. Dois alunos escreveram como exemplo de estratégias oferecidas as tarefas de pré- compreensão.

⁴³ Dentre os comentários suscitados nesta atividade, a professora destacou a proibição de postagens de comentários em vários *sites*, inclusive no *youtube*, na Coréia do Sul (quatro dos cinco alunos da turma eram sul-coreanos).

Conforme mencionado anteriormente, a elaboração de materiais didáticos não deve ser vista como um fim, mas sim como um ponto de partida, pois é através de seu uso que partimos para novas indagações e para novos ajustes. Se pensarmos que os textos são escritos para interlocutores determinados, com propósitos determinados e em contextos específicos, temos que lembrar que nossas tarefas também são textos e serão, portanto, sempre atualizadas com novos interlocutores e em novos contextos. Os propósitos trazidos à tona pelos participantes na realização de atividades a partir da mesma tarefa abrem espaço para encaminhar outros objetivos, o que propicia novas leituras das tarefas elaboradas e adaptações constantes.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, analisei tarefas de três unidades do material de COI com o intuito de verificar de que forma o material elaborado pode propiciar oportunidades de preparar os alunos para interagir com textos orais em diferentes situações de uso cotidiano da LA. Para responder a essa questão, procurei refletir sobre o ensino de compreensão oral a partir das seguintes perguntas: a) Quais são os objetivos que devem estar presentes em um curso de Compreensão Oral voltado para o nível inicial de PLA? b) Como selecionar objetivos de compreensão oral em um texto? c) Como propiciar tarefas capazes de auxiliar os alunos na compreensão de um texto?

Entendo que a definição de objetivos que devem estar presentes em um curso de Compreensão Oral voltado para o nível inicial de PLA deva partir dos entendimentos que se tem acerca de uso da linguagem, proficiência, aprendizagem e ensino de compreensão oral, pois a partir dos pressupostos adotados é possível pensar sobre o que queremos que as tarefas proporcionem aos alunos. Para as tarefas de COI, entende-se o uso da linguagem como uma ação conjunta entre os participantes que, com um propósito determinado, usam a língua em diferentes esferas sociais. Nessa visão de linguagem, ser proficiente significa usar adequadamente a língua para desempenhar tais ações, o que implica no abandono de uma visão reduzida ao ensino de estruturas linguísticas e com o foco na acurácia de maneira descontextualizada, pois no uso da linguagem é preciso levar em conta os propósitos e interlocutores em questão. Dessa forma, os materiais do curso buscam proporcionar, a partir das tarefas propostas, atividades que possibilitem ao aluno reconhecer o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, bem como expressar-se em diferentes situações, com diferentes propósitos e interlocutores. Para isso, a organização do material é pensada a partir da seleção de temas e gêneros do discurso variados. A compreensão do gênero possibilita ao aluno atribuir sentidos a aspectos linguísticos, prosódicos e culturais e a compreendê-los a partir de propósitos específicos, permeados por valores.

Para pensar no trabalho com os textos orais selecionados e operacionalizar nas tarefas os objetivos estabelecidos para o curso é preciso se colocar na posição de interlocutor mais

experiente, e, com base nas experiências com textos orais, propor perguntas que ajudem os alunos a lidarem com textos orais em LA e a lançarem mão de estratégias para compreendê-los dentro e fora da sala de aula. A análise das tarefas do curso de COI apontou para o papel de estratégias de ativação de conhecimentos acerca do que é esperado em um determinado gênero do discurso e da função social que este gênero desempenha (inferências, associação de imagens e gestos com o que é dito, vocabulário, relação entre sequências de ações, identificação de eventos de fala etc.), de sensibilização para a relação entre o papel desempenhado por recursos verbais e não verbais na construção de sentidos na interação e de reconhecimento de características da língua falada. Nesse sentido, compreender um texto oral é perceber o contexto de produção onde ele ocorre e, a partir disso, perceber e reconhecer as características da língua falada (apagamentos, alongamentos, co-articulações, sotaques); é atribuir sentidos aos elementos prosódicos (entonação, velocidade da fala e volume de voz) e os gestos feitos pelos participantes nesse contexto específico; é compreender significados de expressões, gírias e marcadores conversacionais em contextos específicos de uso; é levar em conta hábitos, costumes, semelhanças e diferenças para poder posicionar-se criticamente frente ao texto. Ao pensarmos o ensino da língua sob essa perspectiva, “parece ficar mais fácil aceitar que uma forma linguística não é sempre idêntica, não possui um único significado e um único uso, mas é flexível e variável, podendo assumir diferentes acepções, dependendo do contexto em que está sendo usada e também com quem nos comunicamos”. (Bortolini, 2006)

A elaboração de materiais voltados ao ensino de compreensão oral para aprendizes em níveis iniciais em PLA propõe alguns desafios. Dentre eles, a necessidade de propiciar tarefas possibilitadoras, que auxiliem os alunos na compreensão de um texto oral. Nas tarefas analisadas neste estudo, o cuidado na redação dos enunciados das tarefas, buscando uma linguagem mais acessível, propondo sempre ativar o que o aluno já sabe, deixando-o mais confiante para lidar com o desconhecido, oferecendo opções de respostas como uma possibilidade de dar mais insumo ao aluno e de engajá-lo em atividades com colegas, oferecendo ajudas e oportunidades de diálogo com interlocutores mais experientes, através de explicações em caixas de texto são tentativas de proporcionar um suporte maior na realização de atividades para a tarefa proposta.

Pretendo, através desta pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos de compreensão oral e para a discussão acerca do trabalho de compreensão oral na área de ensino de Português como Língua Adicional, bem como para a organização do material utilizado no curso de Compreensão Oral I do PPE/UFRGS, contribuindo para o trabalho dos professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Por fim, espero ter contribuído para a discussão acerca da elaboração de materiais de compreensão oral que tenham como base gêneros do discursivo e que busquem oferecer auxílio aos alunos em nível inicial de PLA na compreensão dos textos.

Se retomarmos os estudos sobre compreensão oral e sobre o ensino de compreensão oral em LA, entendo que este trabalho propõe avanços nas propostas de tarefas que tem como base a visão de uso da linguagem e o trabalho específico com estratégias relacionadas à língua falada e a construção de sentidos a partir do papel que a materialidade linguística e os recursos visuais desempenham levando em conta as condições de produção do texto focalizado. Este estudo não acompanhou o desenvolvimento das tarefas em sala de aula através da observação (somente através de comentários feitos pelos participantes), o que seria um passo fundamental para a continuidade da pesquisa no sentido de propiciar uma discussão do que ocorre de fato em sala de aula a partir das tarefas e de como os participantes (alunos e professor) atualizam as orientações das tarefas propostas em oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELED, Maria de La O Lopez. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. Tese de Doutorado. PPG-Letras – UFRGS, 2008.
- ANDRIGHETTI, G., BORTOLINI, L., SCHLATTER, M. **Ensino de Língua Estrangeira e Letramento na Escola**. Comunicação apresentada no VII Congresso Internacional da SIPLE, Buenos Aires, setembro, 2008.
- ANDRIGHETTI, Graziela. **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos**. Em preparação.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Conhecimento prévio e compreensão de tele notícias em língua estrangeira: o efeito das imagens**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: v. 2, p.103-117, 1992.
- BORTOLINI, Letícia. **Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Letras – UFRGS, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRESSAN, Cláudia. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2002.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, p.225-233, 1994.
- CARRELL, P. e EISTERHOLD, J. **Schema Theory e ESL reading pedagogy**. TESOL Quarterly, v.17, n. 4, p.553-573, 1983.
- CARRELL, P. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. N.Y.: Cambridge University Press, 1988.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____, Ataliba Teixeira de. **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELCE-MURCIA., Marianne. Discourse analysis and the teaching of listening. In: G. Cook e B. Seidhofer (Org.) **Principle and Practice in Applied Linguistic: Studies in honor of H.D Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, p.363-377, 1995a.

CHAMOT, Anna. Learning strategies and listening comprehension. In: Mendelsohn, D. Rubin, J. (Eds.) **A guide for the teaching of second language listening**. San Diego: Dominic, 1995.

CHANG, Anna & READ, John. **The effects of listening support on the listening performance of EFL learners**. TESOL QUARTERLY, v.40, n.2, p. 375-397, 2006.

CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. In. Cardernos de Tradução, Porto Alegre, n.9, p.49-71, 2000.

COUGHLAN, P & DUFF, P. **Same Task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective**. In: LANTOLF, J. & APPEL, G. (ed.) Vygotskian approaches to second language research. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, p.173-191, 1994.

EJZENBERG, Roseli. The teaching of Listening Comprehension for Academic Purposes. In: Grigoletto, M. e Carmagnani, A.M.C (orgs.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001.
exame Celpe-Bras. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SCHLATTER, M.; SIMOES, L. **Progressão curricular para educação básica. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 173-256, 2009.

FLOWERDEW, J. e MILLER, L. **Second Language Listening**. New York: Cambridge University Press, 2005.

GALLOWAY, V.B. Toward a cultural reading of authentic tests. IN: BYRNES, H. (ed) **Languages for a multicultural world in transition. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language**. Lincolnwood, IL, National textbook Company, 1992.

GARCEZ, Pedro M. **Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso**. In: INDURSKY, F. & CAMPOS, M do C.N Discurso, Memória e Identidade. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzato, p.495-516, 2000.

GEE, J.P. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

GOMES, Maíra da Silva. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no**

GUMPERZ, J. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Ed. AGE, 1998.

GUY, Gregory & ZILLES, Ana. **O ensino de língua materna: uma perspectiva sociolinguística**. Calidoscópico, v.4, n.1, p.39-50, 2006.

HYMES, D. H. **On communicative Competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

_____. **Foundations in Sociolinguistics**. University of Pennsylvania Press, 1974.

LANTOLF, J. P. **Introducing sociocultural theory**. In J. P. Lantolf (ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**, 2nd ed., Oxford University Press, 2000.

LEITE, Yonne e CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 5 ed., 2005.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIMA et al. **Avenida Brasil 1** – Livro Texto. EPU, 1ª edição, 1991.

LIMA et al. **Diálogo Brasil**. EPU, 1ª edição, 2003.

LITTLE, D. & SINGLETON, D. **Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners**. CLCS Occasional Paper 20. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, 1988.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LUKE, A. e FREEBODY, P. **Literacies' Programs: debate and demands in cultural context**. Prospect, v.5, n.3, p.7-16, 1990.

MACWILLIAM, Iain. **Video and language comprehension**. ELT Journal, April, v.40, n.2, p.131-135, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções.** In: Português culto falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 281-321, 1989.

_____, Luiz Antonio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1 e 2 graus: uma visão crítica.** Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, v.30, p. 39-79, 1997.

_____, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Ângela P. & BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

MEURER, José Luiz. Esboço de um Modelo de Produção de Textos. In: MEURER, J.L. e MOTTA-ROTH, D. (org.). **Parâmetros de Textualização.** Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.

MORROW, K. **Communicative language testing: evolution or revolution?** In J. C. Alderson and A. Hughes (eds.). Issues in Language Testing. ELT Documents 111. London: The British Council, 1981.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** (1ªed.) Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PHILIPS, S. **The invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation.** Prospect Heights (Illinois): Waveland Press. Inc. (1ªed.), 1983.

PICA, T. **Research on negotiation.** *Language learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PIKE, K. L. **The intonation of American English.** Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.

PONCE et al. **Bem-Vindo!** SBS, 8ª edição, 2009.

REDDY, Michael J. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** In: Cadernos de Tradução. Porto Alegre: UFRGS, n.9, jan-mar, 2000.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In Signorini, Inês (ed.). *Lingua(gem) e identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 213-230, 1998.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDS, J. C. 1985. **The context of language teaching**. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. e RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D.(Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROJO. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAWCHUK, P. H. **Informal learning as a speech-exchange-system: Implications for knowledge production, power and social transformation**. Discourse and Society, v.14, n. 3, p.291-307, 2003.

SCHLATTER, M.; ANDRIGHETTI, G. H.; BORTOLINI, L. S. **Língua Estrangeira - Inglês: Ensino Médio 2o e 3o anos. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 4, p. 41-54, 2009 d.

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. **Língua Estrangeira - Espanhol: Ensino Médio 1o ano. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 3, p. 35-45, 2009c.

SCHLATTER, M.; ANDRIGHETTI, G. H.; BORTOLINI, L. S. **Língua Estrangeira - Inglês: Ensino Fundamental 7a e 8a séries. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 2, p. 37-46, 2009b.

SCHLATTER, M.; ANDRIGHETTI, G. H.; BORTOLINI, L. S. **Língua Estrangeira - Inglês: Ensino Fundamental 5a e 6a séries. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 49-58, 2009 a.

SCHLATTER, M.; ANDRIGHETTI, G. H.; BORTOLINI, L. S. **Língua Estrangeira - Inglês: Ensino Médio 1o ano. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 3, p. 47-54, 2009c.

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. **Língua Estrangeira - Espanhol: Ensino Fundamental 5a e 6a séries. Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 37-47, 2009 a.

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. **Língua Estrangeira - Espanhol: Ensino Fundamental 7a e 8a séries. Lições do Rio Grande: livro do aluno.** Porto Alegre: SE/DP, v. 2, p. 25-36, 2009b.

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. **Língua Estrangeira - Espanhol: Ensino Médio 2o e 3o anos. Lições do Rio Grande: livro do aluno.** Porto Alegre: SE/DP, v. 4, p. 29-39, 2009 d.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 127-172, 2009.

SCHLATTER, Margarete. **Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira.** In: Indursky, F. & Campos, M. do C. *Discurso, Memória, Identidade.* Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 517-527, 2000.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, vol.7, n. 1, p. 11-23, jan/fev 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 345-378, 2004.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de Avaliação de proficiência em português como Língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SIDI, Walkiria A. **A importância da autenticidade dos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros.** In: Indursky, F. & Campos, M. do C. *Discurso, Memória, Identidade.* Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 528-534, 2000.

SILVA, Everton. **Elaboração de material de compreensão oral em inglês como língua estrangeira para uso no Ensino Médio.** Trabalho de conclusão de Curso. UFRGS, 2006.

SILVEIRA, R. **Uma Pronúncia do português Falado.** São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita.** São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TERZI, Sylvia Bueno; **Letramento como instrumento de cidadania,** Revista Brasileira de Educação, Vol. 12, Fac. 47, pp.5-15, Belo Horizonte, MG, BRASIL, 2004

THOMPSON, I. e RUBIN, J. **Improving listening comprehension in Russian**. Report submitted to US department of education, international Research and Studies program, 1993.

TSUI, A. & FULLILOVE, J. **Bottom-up or Top-down processing as a discriminator of L2 Listening Performance**. Applied Linguistics. Oxford University Press, v.19, n.4, p.432-451, 1998.

TYLER, M. **Resource Consumption as a Function of Topic Knowledge in Nonnative and Native Comprehension**. *Language Learning*. 51, 257-280. 2001.

VANDERGRIFT, Larry. **Listening to learn or learning to listen?** Annual Review of Applied Linguistic. Cambridge University Press, v.24, p. 3-25, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLINS, D. **A Framework for Task-Based Learning**. London: Longman, 1996.

WOOD at al. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child and Spychology*, v.17,p.89-100, 1976.

YAN, Qiaorong. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2008.

ANEXO I – Unidade Encontros, tarefas I, II e III

ENCONTROS

Conhecendo Pessoas!

1. Agrupe as frases nas colunas abaixo:

Qual é o seu nome?	Bom dia!	Este é meu amigo (Lucas).	Tudo bem?
Qual é a sua profissão?	Quantos anos você tem?	Você é muito simpático.	
Como você se chama?	Solteira?	Como você vai?	Você tem 27?
Você está maravilhosa!	Qual é o seu estado civil?	Você é o Paulo?	
Você é advogado?	Olá!	Você é casada?	Prazer.
Boa tarde.	Você se chama (Lisa)?	Deixa eu te apresentar uma pessoa.	

Idade

Você tem 27?

Identificação

Você é o Paulo?

Cumprimentos

Como você vai?

Apresentação

Elogios

Você está maravilhosa!

2. Hoje é o seu primeiro dia de aula! Utilize as perguntas acima para conhecer os colegas. **Converse com dois colegas e escreva as informações sobre eles nos quadros abaixo.** Você também pode fazer outras perguntas:

Você também pode perguntar:

Você é japonês / japonesa?

Você tem filhos?

Você tem namorado / namorada?

Há quanto tempo você está (em Porto Alegre / no Brasil)?

Nome: _____	Nome: _____
-------------	-------------

Preparação para a compreensão

Você vai assistir a dois trechos do programa de televisão *Retrato Falado*. Neste programa, as pessoas contam uma história de suas vidas.

1. Os quadros abaixo têm informações sobre três pessoas (A, B e C). Seus colegas têm informações diferentes. Converse com eles para saber informações sobre as pessoas A, B e C.

Você pode perguntar:

- Você tem o nome da pessoa A?
- Qual é o sobrenome da pessoa C?
- Quem tem o apelido da pessoa B?
- O que vocês têm sobre a pessoa B?
- Que informações você precisa?

Você pode responder:

- Não sei.
- Não tenho informações sobre a pessoa B.
- O nome da pessoa A é (...) e ela é (...).

A
Nome:
Sobrenome:
Estado civil:
Cidade: Santa Bárbara do Oeste - SP

B
Nome:
Sobrenome:
Estado civil:
Profissão:
Cidade:

C
Nome:
Sobrenome: Rosa de Jesus
Apelido:
Estado civil:
Cidade:

Compreensão do Texto

1. Ouça novamente a fala de Senira e Clóvis.
 - a) Qual é a relação entre Clóvis e Senira?

- () não se conhecem
 () são amigos
 () são casados
 ➤ Por que você acha isso?

b) Complete a fala de Senira:

Senira: O meu marido, ele é “_____”.

- () tarado por futebol
 () doido por futebol
 () apaixonado por futebol

➤ Isso significa que o marido de Senira:

- () gosta de futebol
 () não gosta de futebol
 () não suporta futebol
 () é louco por futebol

c) Ouça a fala de Clóvis e complete:

Clóvis: _____, conheço a maioria dos estádios do Brasil, todos os clubes brasileiros.

- () Eu jogo futebol
 () Eu sou fanático por futebol
 () Eu sou fã de futebol

d) Qual é a profissão de Clóvis?

- () radialista
 () comentarista
 () pianista
 () tenista

➤ Você conhece essa profissão? O que faz esse profissional?

2. Ouça novamente a fala de Zulmerina:

a) Qual é o estado civil de Zulmerina? Por que você acha isso?

b) Qual é o apelido de Zulmerina?

- () Meu apelido é Zuca desde pequenininha.
 () Eu me chamo Uca desde pequenininha.
 () Me chamam de Luca desde criancinha.

3. Complete os quadros com as informações que faltam sobre as pessoas A, B e C!

Você e os colegas

1. E você?

a) Quais são suas preferências?

Eu gosto de _____

Eu não gosto de _____

Eu não suporto _____

Eu sou louco/louca por _____
 Eu sou fã de _____
 Eu sou fanático/fanática por _____

Para lembrar

1. gostar de + verbo no infinitivo
*Eu gosto de **caminhar** na Redenção.*
2. gostar de + substantivo
*Eu gosto de **sucos naturais**.*

b) E o seu apelido?

Me chamam _____ desde pequenininha/o.

Eu sou _____ desde pequena/o.

Meu apelido é _____.

Meus amigos me chamam de _____.

Minha família me chama de _____.

Eu não tenho apelido.

2. Converse novamente com os colegas com que você conversou no início desta tarefa e descubra sobre seus apelidos e preferências.

Você pode perguntar:

- Você gosta de (ouvir música)? Que tipo?
- Você é fanático por (samba)?
- O que você não suporta?
- Você tem apelido? Qual é?
- Como a sua família lhe chama?

Apresentando um colega para a turma

1. Imagine que você vai contar a história de seu colega no programa de televisão *Retrato Falado* e, por isso,
2. so, precisa apresentá-lo.

a) Com base nas informações que você tem sobre o colega, grave um vídeo apresentando seu colega para a turma. **Não fale o nome dele.**

Você pode usar os exemplos abaixo:

- Ele é estudante. Ele é italiano, solteiro e está procurando uma namorada brasileira.
- Vou apresentar uma colega chinesa. Ela tem 23 anos e está em Porto Alegre há três semanas.
- Vou falar sobre uma colega colombiana. O apelido dela é (...) desde pequenininha.

Confira as dicas abaixo:

Esta é a Paula. Ela tem 27 anos e é psicóloga. Ela é casada com um brasileiro e tem dois filhos. O apelido dela é Paulinha. A Paula mora em Porto Alegre há dois meses. Ela é louca pelo Grêmio, mas detesta assistir a jogos de futebol no estádio.

Este é o Mathew. Ele é psicólogo, tem 24 anos e é estadunidense. Ele está em Porto Alegre há 3 semanas. Mathew é solteiro e não tem namorada. Ele não tem apelido. Mathew é fanático por esportes e detesta ficar parado.

Para lembrar

Profissões, pronomes, artigos e adjetivos concordam com o gênero feminino ou masculino.

Paula é psicóloga e é casada. Mathew é psicólogo e é casado.

Algumas profissões e adjetivos permanecem iguais, por exemplo, *estudante*. Confira e complete os quadros abaixo.

Artigos

A / As
O / Os
Uma / Umas
Um / Uns

Pronomes

Este / estes	Esta / estas
Meu / meus	Seu / seus
Dele / deles	Dela / delas
Nosso / Nossos	

Adjetivos que variam

Estressado / estressada
Casado / casada
Rico / rica
Esforçado / esforçada
Atento / atenta
Educado / educada
Simpático / simpática

Profissões que variam

Professor / professora
Empresário / empresária
Ator / atriz
Cantor / cantora
Farmacêutico/farmacêutica

Profissões que não variam

Estudante
Dentista
Pianista
Atleta
Gari

Adjetivos que não variam

Feliz
Contente
Sensível
Alegre

b) Vejam os vídeos dos colegas para descobrir quem é essa pessoa!

ENCONTROS

Jantar na casa de amigos

1. Assista à cena, **sem som**.

a) Em sua opinião, onde as pessoas estão?

b) O que elas fazem nesta cena?

- () as pessoas se cumprimentam
- () as pessoas fazem elogios
- () as pessoas se apresentam
- () as pessoas falam sobre suas profissões
- () as pessoas trocam telefones
- () as pessoas trocam e-mails
- () outra opção:

2. Em duplas, imagine a conversa entre eles e **escreva o diálogo**.



JH:

M1:



JH:

M1:



JH:

M1:



PPP:

M2:

Jorge Horácio(J.H.), Mulher 1, Peng Pong Pung (PPP), Mulher 2 , Menino

3. Converse com seus colegas. Como está o diálogo deles?

Compreensão do Texto- Parte 1

1. Assista à cena novamente, **com som**.
2. Leia as frases do quadro, ouça o vídeo e **numere (1, 2, 3 etc.)** as frases de acordo com a ordem em que são faladas.

___ Oi!	___ Trânsito?	___ Boa noite.
___ Peng Pong Pung	___ Você está linda. Você me surpreende.	
___ Oi!	___ É. Peguei muito trânsito.	
___ De Hong Kong.	___ 1 Oi! Você está atrasada. O que é que aconteceu?	
___ Prazer!	___ Coitadinha!	

➤ Escute o vídeo novamente e confira a ordem das frases!

Na conversa entre JH e a M1, a frase *Como é que vai?* é falada [*Comé qui vai?*]. No curso de Compreensão Oral I, vamos estudar algumas características da língua falada. Vamos lá!

3. Ouça mais uma vez a conversa e **escolha a opção que representa a pronúncia de cada uma das frases:**

Você está linda.

___ [cê tá linda]

___ [tá linda]

___ [linda]

O que é que aconteceu?

___ [quê quiaconteceu?]

___ [quíe quiaconteceu?]

Coitadinha!

___ [taɔɜ̃nha]

___ [coitaɔɜ̃nha]

No ônibus, antes de sentar.	Para dizer “ok”.
Em um lugar com muitas pessoas, para passar na frente de alguém.	
No final de uma festa, ao convidar um amigo para ir para casa.	
Para iniciar uma explicação.	

Vamos embora	Com licença.	Então está!	Assim, ó.	Outra: _____

Compreensão do texto - Parte 2

Para expressar melhor nossos sentimentos (alegria, raiva etc.), nós usamos “marcas” como “ah!”, “uhuuu!”. Chamamos essas “marcas” de **marcadores discursivos**. Um exemplo muito usado em Porto Alegre é o “bah!”, que pode significar alegria, surpresa, tristeza etc. Vamos estudar alguns marcadores discursivos?

1. Acompanhe a conversa entre Jorge Horácio (JH) e a Mulher 1 (M1). Complete a conversa com os **marcadores discursivos do quadro abaixo**.

Pô(2x)	Bah!	Ah, tá.	Hein?	Claro!	Ah!
--------	------	---------	-------	--------	-----

JH: Oi! (a) _____ Você está atrasada. O que é que aconteceu? Trânsito?

M1: É. Peguei muito trânsito.

JH(b) ____ Coitadinha. (c) _____. (d) _____, você está linda (...), (e) _____!

- Você conhece os marcadores “hein?” e “pô”?
- Que outros marcadores você conhece?

Para expressar nossos sentimentos, nós também usamos a **entonação**. No próximo exercício, vamos ver que a entonação é importante para entender uma conversa. Vamos ver!

2. Ouça novamente o final da conversa.

M1: Boa noite.

PPP: Prazer! Peng Pong Pung. De Hong Kong.

M2: **Oi.**

M1: **Oi.**

- a) A palavra “**oi**” é falada de da mesma forma por M1 e pela M2?
b) Com base na cena, por que você acha que isso acontece?
- () M2 não gosta de M1 () M2 está com ciúme de M1
() M1 e M2 são amigas () outra:

Encontros

Na praia

Você vai ver dois episódios (Episódio I e Episódio II) de vídeo.

1. Assista ao vídeo (Episódio I e II) e **numere as opções de acordo com a ordem** em que aparecem:

- () Regina pega o coco e toma um gole da água de coco.
- () Regina tira os óculos e cumprimenta Jander.
- () Jander apresenta uma pessoa para Regina.
- (**1**) Jander encontra Regina e cumprimenta ela.
- () Regina se despede deles e vai embora.
- () Jander faz um comentário e Regina guarda a carteira de cigarros na bolsa.
- () Regina e Jander conversam e caminham até uma mesa.
- () Regina conversa com os dois.
- () Regina pega uma carteira de dinheiro e uma carteira de cigarros.

➤ Em duplas, confira suas respostas.

2. O que acontece nas cenas?

Compreensão do texto – Parte I

1. Assista novamente ao **Episódio I** e complete as falas de Jander e Regina.

Oi	Parece ótima	Ótimo	Como é que está
Oi	Como é que vai	E você	

Episódio I

J: _____ Regina.

R: *Seis meses e ele diz oi...* _____, Jander?

J: Legal. _____? Está boazinha? _____.

R: Eu estou ótima!

J: _____.

R: *Calma, Regina. Lembre-se que você jurou nunca mais, nem que ele voltasse de joelhos...* E você? _____?

2. Você não conhece toda a história de Regina e Jander. Com base nos gestos, nas expressões e na entonação na cena, responda:

a) Regina responde “**Eu estou ótima**”. Na cena, isso significa que:

J: Oi, Regina.

R: *Seis meses e ele diz oi...* Oi. Como é que vai, Jander?

J: Legal. E você? Está boazinha? Parece ótima.

R: **Eu estou ótima.**

___ Regina está muito feliz e demonstra isso a Jander.

___ Regina está nervosa, mas não quer demonstrar isso a Jander.

___ Outra:

b) Em que outras situações você diz “Estou ótima”?

c) O que os *pensamentos* de Regina nos dizem sobre seu relacionamento com Jander?

R: *Seis meses e ele diz oi...* Oi. Como é que vai, Jander?

R: *Calma, Regina. Lembre-se que você jurou nunca mais...*

() Regina e Jander são ex-namorados.

() Regina e Jander são amigos.

() Regina e Jander não se conhecem.

() Outros:

Vamos ver como ouvimos os **sons** em uma conversa? O exercício 3 nos ajuda a perceber que algumas palavras perdem letras, ou se juntam com outras quando falamos. Assim, muitas vezes ouvimos as palavras em apenas um só som!

3. Escute a conversa mais uma vez e escreva as frases em destaque **da forma como você as ouve**:

Exemplo: Você está linda. [cê tá linda.]
 Como é que você está? [coméquitá?]

Episódio I

J: Oi, Regina.

R: *Seis meses e ele diz oi...* Oi. **Como é que vai**, Jander? →

J: Legal. E você? **Está boazinha?** Parece ótima. →

R: **Eu estou ótima!** →

J: Ótimo.

R: *Calma, Regina. Lembre-se que você jurou nunca mais, nem que ele voltasse de joelhos...*

E você? **Como é que está?** →

Estudo do Texto

1. Jander pergunta para Regina: “**Está boazinha?**”. Na cena, esta pergunta significa:

___ Você está linda!

___ Tudo bem?

___ Você está legal?

___ Como você vai?

2. O significado da palavra **ótima** é igual nas frases abaixo? Que outras frases podem ser ditas com o mesmo sentido? Escreva nos quadros abaixo.

J: Legal. E você? Está boazinha? **Parece ótima.** →

R: **Eu estou ótima!** →

J: **Ótimo.** →

Compreensão do texto – Parte II

1. Jander e Regina conversam sobre o cigarro.

a) Leia as opções abaixo. Qual é a opção que descreve o pensamento de Regina?

J: Você está fumando de novo?

R: *Por tua causa, cafajeste, _____.*

___ Cigarro, calmante, desespero

___ Carro, calmante, dinheiro

___ Cigarro, calmante, cinzeiro

J: Corta essa, Regininha.

R: Você não veio aqui para me dizer isso, não é?

b) O que a resposta de Regina nos diz sobre ela:

() Ela está feliz. (...) Ela está deprimida. () Ela está triste.

() Ela está tranquila. () Ela está nervosa. () Outra opção:

2. Qual é a opinião de Jander sobre o cigarro? Busque, nas falas de Jander, pistas para sua resposta.

() Jander gosta de cigarro () Jander não se importa com cigarro () Jander não gosta de cigarro.

Você está em Porto Alegre há poucas semanas, não é? Aos poucos, você vai perceber que muitas pessoas falam as **letras “te”, “ti” e “de”, “di”** de diferentes formas: [tʃ] e [dʒ]. Assim, palavras como leite e idade podem ser ouvidas como [leitʃ] e [idadʒ]. Vamos estudar mais sobre isso?

3. Veja o vídeo novamente e observe como as três palavras **em destaque** são pronunciadas:

J: Você está fumando **de** novo?

R: Por tua causa, **cafajeste**. Cigarro, **calmante**, desespero.

J: Você está fumando **de** novo? →

() [de] () [dʒ]

R: Por tua causa, **cafajeste**. →

() [cafajeste] () [cafajestʃ]

Cigarro, **calmante**, desespero →

() [calmante] () [calmantʃ]

Compreensão do texto – Parte III

1. Assista ao **Episódio II**.

a) Qual das opções do quadro é dita por Jander?

Episódio II

J: Tem uma pessoa que eu quero que você conheça.

R: Ah! Quem é?

J: Ela está aqui comigo _____?

- ___ Eu posso te apresentar?
___ Dá para eu te apresentar?
___ Vou te apresentar.

b) Ouça a continuação do diálogo. Qual das opções do quadro é falada por Jander?

R: Claro!

J: É, Silvia, _____.

- ___ Minha esposa.
___ Minha noiva.
___ A noiva

Regina, Sílvia. Sílvia, Regina.

R: Bonita.

J: A Regina é uma pessoa que eu respeito muito a opinião dela, sabe.

R: A minha opinião é que ela é um doce.

c) A fala de Regina “*A minha opinião é que ela é um doce.*” significa que:

- () Regina acha que a menina é linda e querida.
 () Regina está com ciúme da menina.
 () Regina está muito feliz.
 () Regina não gosta da situação e dá um “sorriso amarelo” *

*Você sabe o que significa a expressão **sorriso amarelo**? Usamos “**sorriso amarelo**” em situações embaraçosas (*an embarssing situation*), quando não sabemos o que fazer ou responder. Então, a pessoa sorri um sorriso sem jeito, sem graça!

4. Nas tarefas da Unidade Encontros nós estudamos muitas possibilidades de usar a língua para falar de estado civil e idade, para elogiar e cumprimentar alguém etc. Leia novamente os diálogos do Episódio I e II e complete as colunas da tarefa 1 (**Encontros – Tarefa I**) com possibilidades diferentes!

O que fizemos até aqui?

Vamos pensar sobre as tarefas da Unidade Encontros? Leia novamente as tarefas e responda:

1. As tarefas me ajudam a pensar mais sobre:

___ os gestos para entender o sentido das palavras e frases num contexto.

___ os significados que marcadores discursivos e expressões podem ter em diferentes contextos.

___ o papel que a entonação, as pausas, o volume de voz e a velocidade da fala têm na compreensão.

2. As tarefas me ajudam a observar que, na língua falada, palavras e frases podem:

___ ser faladas de forma reduzida, juntando sons: [vambora], [Comé quitá?]

___ perder letras no final de palavras: sentar [sentá]

___ trocar algumas letras: isso [issu], que [qui]

___ ter sons diferentes: as letras “te”, “ti” e “de”, “di” podem ser faladas como [tʃ] e [dʒ]

3. Depois destas tarefas, eu consigo:

___ perceber melhor os sentidos implícitos em uma conversa

___ refletir sobre aspectos culturais presentes em uma conversa

4. Estas tarefas me ajudam a pensar sobre:

___ apresentar alguém / se apresentar para alguém em um encontro

___ conversas no dia-a-dia

___ outros:

5. Vamos analisar o material?

➤ Os enunciados são:

() muito difíceis de compreender () difíceis de compreender

() fáceis de compreender () muito fáceis de compreender

➤ Tem algum enunciado que você acha mais difícil? Por quê?

➤ As tarefas oferecem respostas. Isso ajuda você a fazer a tarefa?

➤ As tarefas motivam você? Você acha os textos interessantes?

6. Aproveite para fazer mais comentários sobre as tarefas do módulo **Encontros!**

ANEXO II – Unidade Convites – Tarefa I

Convites

Conversas de bar

1. Assista a uma parte do vídeo, sem som, e converse com seu colega:

a) Em que lugar as pessoas estão?

b) O que você acha que acontece na cena?

___ Os meninos são amigos das meninas.

___ Os meninos não conhecem as meninas e se aproximam da mesa para conhecê-las.

___ Os meninos são namorados das meninas.

Compreensão do texto – Parte I

1. Assista novamente ao trecho, agora com som, e ordene as frases abaixo de acordo com a conversa.

- ___ E aí, beleza?
 ___ Não. São Paulo.
 ___ Você traz dois copos para a gente, por favor?
 ___ Vocês no são daqui.
 ___ São Paulo.

Confira suas respostas com os colegas.

2. Ouça mais uma vez a conversa.

a) O que a menina 2 (M2) diz para os meninos?

Menina1: Você traz dois copos para a gente, por favor?

Menino 1: E aí, beleza?

Menino 2: Vocês não são daqui.

Menina1: Não. São Paulo.

Meninos: São Paulo.

Menina 2: ___ Vocês bebem com a gente?

___ Vocês querem sentar com a gente?

___ Querem beber com a gente?

___ Dá um tempo pra gente?

b) O que significa a pergunta feita pela Menina 2?

___ um convite para os meninos sentar e conversar com elas

___ um convite para tomar cerveja

___ um pedido para os meninos irem embora

c) Que outras perguntas você pode fazer com o mesmo sentido neste contexto?

d) Em sua opinião, o que eles respondem para elas?

Você e convites em um bar

1. E você? Você conhece os convites acima? Usou esses convites para convidar alguém?
2. Você está em um bar. Como você “convida” alguém para conversar? Faça esse convite a dois colegas e anote as respostas deles!

Estudo do texto e Compreensão

1. Que outras formas podem ser usadas na cena com o mesmo sentido de *E aí, beleza?*
 - () Vocês são lindas!
 - () E aí, tudo bem?
 - () Oi.
 - () Coisa boa!
 - () Outra:

2. Com base na frase “**Vocês não são daqui**”:

➤ “**Daqui**” significa um lugar específico. Na sua opinião, que lugar é esse? Por quê?

Você lembra dos **marcadores discursivos** do *Unidade Encontros*? Vamos estudá-los um pouco mais? Nós podemos saber muitas informações através dos marcadores discursivos, por exemplo:

- (a) Quem são as pessoas (De onde eles são? Baianas? Cariocas? Gaúchas?);
- (b) O que fazem na conversa (aceitam um convite, recusam um convite, fazem um convite);
- (c) Como as pessoas estão se sentindo (felizes, tristes, surpresas).

Os **gestos** (movimento dos olhos, da boca e da sobrancelha, o sorriso, as caretas etc.) e a **entonação** (pergunta, afirmação, ênfase) também ajudam a dar informações em uma conversa. Vamos ver?

3. Ouça novamente o trecho e complete a conversa algumas opções do quadro a seguir.

Pô!	Tá!	Cara!	Né?	Oh, meu!
Ah!	Bah!	Pois é!	Então,	

Menina1: _____ Você traz dois copos para a gente, por favor?

Menino 1: E aí, beleza?

Menino 2: _____ Vocês não são daqui, _____.

Menina1: Não. São Paulo.

Meninos: São Paulo.

Menina 2: _____ vocês querem sentar com a gente?

- a) Qual é a função de cada marcador discursivo usado nesta conversa? Converse com seus colegas.

4. Preste atenção na **entonação** dos meninos em “São Paulo” e em seus **gestos** depois do convite feito pelas meninas.

Você acha que eles aceitam o convite? Por quê?

Sim,

- () porque as meninas são de uma cidade grande.
- () porque as meninas são bonitas.
- () porque _____.

Não,

- () porque as meninas são feias.
- () porque as meninas não são “daqui”.
- () porque _____.

Compreensão do texto – Parte II

1. Em grupos, assista a cada uma das cenas abaixo e **escreva palavras-chave** para cada uma delas. As cenas I e II têm um exemplo de palavra-chave.

CENA I



casamento

CENA II



Av. Paulista

CENA III



CENA IV



- ____ os meninos não se importam com a pergunta do garçom
 ____ os meninos acham a pergunta do garçom engraçada
 ____ os meninos não gostam da pergunta do garçom

g) Por que você acha que os meninos têm esta reação?

Compreensão do texto – Parte IV

1. Na sua opinião, qual é a resposta dos meninos ao convite feito pelas meninas paulistas? Eles aceitam ou recusam o convite?
2. Ouça a resposta dos meninos, **sem ver a cena**.

Menina1: Então?

Meninos: Bem capaz!

a) A pergunta “**Então?**” tem o mesmo sentido de:

- () Tudo bem?
 () Vocês querem sentar com a gente?
 () Outro:

b) Qual o significado da resposta “**Bem capaz?**”:

- () Claro!
 () Não, obrigada. Fica para outro dia.
 () Não, de jeito nenhum.
 () Sim, será um prazer!
 () Outra:

c) **Veja a cena**. Sua resposta à pergunta da letra “a” é a mesma? Por que você acha isso?

d) Você já ouviu a expressão “bem capaz”? Em que outros contextos podemos usá-la?

3. Na continuação do vídeo, os meninos aproximam-se de outras meninas.

a) Acompanhe a conversa abaixo e complete as lacunas com os marcadores discursivos que faltam:

Tá	Cara	né?	Bah!	ãhã	Mas ah!
----	------	-----	------	-----	---------

Meninos: _____, mas vocês são daqui, _____

Meninas: _____

Meninos: _____

b) De acordo com o contexto (pessoas, gestos, expressões, entonação), o que significam os marcadores discursivos:

Né?:

Ãha:

Mas ah!:

- c) Com base nesta cena, os meninos sentam na mesa com as “novas” meninas? Por quê?
- d) A que lugar os meninos se referem ao falar “mas vocês são **daqui**”?
- e) Na cena:
- Que imagens têm sobre o lugar de onde são (“daqui”)? Positivas ou Negativas? Por quê?
 - Na sua opinião, quais são os estereótipos das pessoas que são “daqui”, apresentados pelo vídeo?

Conversando sobre o vídeo

1. Em grupos:

a) Na sua opinião, para que este vídeo é utilizado?

b) Para quem este vídeo é feito (público)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> jovens solteiros | <input type="checkbox"/> gaúchos |
| <input type="checkbox"/> família com filhos pequenos | <input type="checkbox"/> paulistas |
| <input type="checkbox"/> pessoas que gostam de beber com amigos | <input type="checkbox"/> outras opções: |

c) Que estratégias o vídeo usa para atingir seu público?

- o vídeo é feito em um bar
- o vídeo mostra aspectos negativos da vida em São Paulo
- o vídeo apresenta aspectos positivos sobre quem é “daqui”
- o vídeo mostra marcadores discursivos usados por gaúchos e paulistas
- o vídeo compara gaúchos e paulistas
- o vídeo mostra que a Polar só é vendida “aqui”.
- outras opções:

2. Assista ao vídeo completo e verifiquem as respostas anteriores!

3. Observe as seguintes frases escritas que aparecem no vídeo:

Polar. A melhor é daqui.

Beba com moderação.

a) Por que elas aparecem no vídeo?

- para apresentar o produto
- para falar sobre a qualidade do produto
- para alertar sobre o perigo de consumir muita cerveja
- para dizer: “não bebam cerveja”
- outros:

b) Que outras frases podem ser usadas com o mesmo significado?

Polar. A melhor é daqui. - _____

Beba com moderação. - _____

Opinião

1. O que você acha da propaganda?
2. Depois de ver esta propaganda, você vai tomar uma Polar? Por quê?

O vídeo em outros textos

1. Você conhece a cidade de São Paulo? Como você a descreve? Você concorda com os estereótipos paulistas apresentados na propaganda?
 - a) Eu concordo com / Eu não concordo com / Eu discordo da(s)/do(s)
 - () a poluição
 - () o estresse
 - () a super população
 - () o trânsito difícil
 - () as mulheres sentadas no banco de trás do carro
 - () outros:
 - b) Na sua opinião, o que um paulista acha desta propaganda?
 - () Não gosta.
 - () Gosta.
 - () Não se importa.
 - () Acha engraçada.
 - () Fica ofendido.
 - c) E os gaúchos? Em grupos, conversem com três gaúchos sobre:

Você conhece a propaganda Polar (gaúchos e paulistas)?
 Que estereótipos sobre gaúchos e paulistas a propaganda mostra?
 O que você acha da propaganda?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3

➤ Converse com os colegas sobre suas entrevistas.

2. Os comentários abaixo mostram a opinião de alguns gaúchos e paulistas sobre a propaganda Polar e estão postados na página do *youtube*. Em duplas, leia cada comentário e responda:
 - a. O comentário traz informações positivas ou negativas sobre a propaganda/ a cerveja/ gaúchos/ paulistas? **Sublinhe no texto as palavras que mostram isso.**
 - b. De onde é a pessoa que escreve o comentário? **Sublinhe no texto as palavras que mostram isso.**

Comentários	Positivo / Negativo	De onde é a pessoa que escreve?

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

COMETÁRIOS

▼ **Comentários (354)** [Opções](#)

[Postar comentário](#)

Pac51 (2 meses atrás)

[Responder](#)



sou de sao paulo e gostei da propaganda!!! aheuaehaeuae mas essa cerveja polar eh uma porcaria!!!

823232 (7 meses atrás)

[Responder](#)



concordo plenamente ctgo,adorei a propagandale alias a cerveja é boa tbem,mas tomei no sullrsrs,sou paulista,e nao encontrei por aki...se encontrar de dou um alol
bj.

rolandeia5 (7 meses atrás)

[Responder](#)



polar? huahahuahauahauahauahauha uahauahauahauahauahauah
auahauahauahauahauahauuuaha ua
q lixo é isso?
graças ao bom deus essa desgraça não existe aqui.

rolandeia5 (4 meses atrás)

[Responder](#)



Graças ao bom DEUS essa desgraça não existe aqui.

leoseekanddestroy (11 meses atrás)

[Responder](#)



Baaaahhhh, capaz!

Ótimo comercial!
Melhor cerveja, tinha que vir da melhor região!

5. Depois de ler os comentários acima, conversem em grupos:

- Você acha que as estratégias usadas na propaganda ajudam ela a fazer sucesso?
- O que os comentários nos dizem sobre isso:

- as pessoas não falam muito sobre a Polar e por isso, não a propaganda não funciona
- as pessoas falam mal da cerveja e por isso, a propaganda não funciona
- os estereótipos da propaganda provocam as pessoas e por isso, todos falam ou lembram da cerveja
- outra opção:

6. E você? Concorde ou discorde das opiniões acima?

Vamos escrever nosso comentário sobre a propaganda da cerveja Polar (gaúchos e paulistas)? Coloque-se no lugar de um paulista ou de um gaúcho e escreva seu comentário sobre a propaganda. Use as características discutidas acima.

Páginas: 1 2 3 ...

[Próximo](#)

[Exibir todos os 354 comentários](#)

Comentar sobre este vídeo

[Postar uma resposta ao vídeo](#)

Postar comentário

Contagem dos caracteres restantes: 500

7. Troquem seus comentários entre os colegas e descubram:

- a. Qual é a opinião de quem escreve o comentário?
- b. A opinião é positiva ou negativa? Por quê?
- c. Quem escreve é gaúcho ou paulista? Por quê?
- d. Você concorda ou discorda da opinião do colega?

Para Além do Vídeo

1. Vamos postar seu comentário na página do *youtube*!
 - a) Entre na página do *youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=pRAMHY364Is>) e deixe seu comentário! Você precisa fazer seu cadastro no *youtube* antes.
 - b) Depois de alguns dias, entre na página do *youtube* novamente e confira as respostas que as pessoas deixaram para os seus comentários. Conversem sobre essas respostas em aula.
2. Converse com seus colegas:
 - a) E no seu país? Há propagandas de cerveja? Como são essas propagandas? Quem são seus públicos-alvo? O que fazem para atraí-los?
 - b) Você conhece outras propagandas de cerveja no Brasil? Quais? O que você acha delas?
 - c) Os endereços abaixo falam de três cervejas brasileiras. Entre nesses endereços e comente sobre estas propagandas. Elas são parecidas com a propaganda da cerveja Polar? Por quê?

Eu sou Brahmeiro (Zeca Pagodinho): http://www.youtube.com/watch?v=-4ofFW_1i4

Comercial de Lançamento Cerveja Cerpa Gold: <http://www.youtube.com/watch?v=8uw1pAtvlvs>

Fernanda Vogel / Cerveja Antártica: <http://www.youtube.com/watch?v=qprIKXnJkeE>

- d) Quais são as semelhanças e diferenças entre propagandas de cerveja no Brasil e no seu país?

O que fizemos até aqui?

Vamos pensar sobre a Unidade Convites? Leia novamente a tarefa e responda as questões abaixo:

1. A tarefa me ajuda a pensar mais sobre:

___ os gestos para entender o sentido das palavras e frases um contexto.

___ os significados que marcadores discursivos e expressões podem ter em diferentes contextos.

___ o papel que a entonação, as pausas, o volume de voz e a velocidade da fala têm para a compreensão.

2. A tarefa me ajuda a observar que, na língua falada, palavras e frases podem:

___ ser faladas de forma reduzida, juntando sons: [vambora], [Comé quitá?]

___ perder letras no final de palavras: sentar [senta]

___ trocar algumas letras: isso [issu], que [qui]

___ ter sons diferentes: as letras “te”, “ti” e “de”, “di” podem ser faladas como [tʃ] e [dʒ]

3. Depois desta tarefa, eu consigo:

- perceber melhor os sentidos implícitos em uma conversa
- refletir sobre aspectos culturais presentes em uma conversa

4. Esta tarefa me ajuda a usar funções básicas trabalhadas no Básico I:

- convidar
- recusar convites
- aceitar convites
- conhecer alguém
- expressar opiniões
- outras:

5. Esta tarefa me ajuda a pensar sobre informações (produto, interlocutor, pontos positivos e negativos, hábitos, aspectos culturais, utilidade dos textos para quem os lê/vê, onde procurar) presentes em:

- propaganda
- comentários
- entrevistas

6. Vamos analisar o material?

➤ Os enunciados são:

- () muito difíceis de compreender () difíceis de compreender
- () fáceis de compreender () muito fáceis de compreender

➤ Tem algum enunciado que você acha mais difícil? Por quê?

➤ A tarefa oferece respostas. Isso ajuda você a fazer a tarefa?

➤ A tarefa motivam você? Você acha os textos interessantes?

7. Aproveite para fazer mais comentários sobre a tarefa da Unidade Convites!

ANEXO III - Unidade Comidas e Eventos Sociais – Tarefa I

Comidas e Eventos Sociais

Galera!

Uma comida pode significar muito mais do que um prato, certo? Nesta Unidade, vamos estudar sobre comidas, bebidas e suas relações com eventos sociais (reunir amigos, celebrar, trazer sorte, festejar a vitória do time de futebol, pedir paz etc.). Nesta tarefa vamos falar também sobre comidas e bebidas em Porto Alegre e sobre o que elas têm de especial. E as comidas na sua cidade? No seu país? O que elas têm de especial? No final desta tarefa, você pode fazer um documentário apresentando alguns aspectos interessantes sobre comidas e hábitos em Porto Alegre. Vamos lá?

Galera e o xis

- Observe o texto abaixo e converse com seu colega:
 - Sobre o que fala este texto? Que lugar é apresentado no texto?
 - Para que serve este texto?
 - Onde podemos encontrá-lo?
 - Que informações o texto traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?

Cheeseburgers		Bauris	
Atum	atum, cebola, queijo maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Tradicional	carne frita, queijo, alface e tomate no pão carveghina
Bacon	bacon, hambúrguer, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Picanha	picante, queijo, alface e tomate no pão carveghina
Boka Loka	carne bovina picada, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	4 Queijos 373	queijos de 4 regiões, queijo, molho, cebola, calabresa, catupiry, maionese, alface e tomate no pão carveghina
Calabresa	calabresa, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Filé Mignon	espetinho filé de porco, queijo, maionese, calabresa, tomate, alface e tomate no pão carveghina
Cavanhas	filé de frango picado, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	4 Queijos 373	espetinho filé de porco, queijo, maionese, calabresa, tomate, alface e tomate no pão carveghina
Coração	coração de frango, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Filé de Porco	espetinho filé de porco, queijo, maionese, calabresa, tomate, alface e tomate no pão carveghina
Da Casa	carne bovina picada, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Estrogonofe	carne bovina picada, molho de tomate, cebola, milho de leite, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Filé Mignon	filé mignon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Frango	filé de frango picado, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Fricassê	filé de frango, champignon, molho de tomate, cebola, milho de leite, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Gaúcho	tomate de porco, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Gordo	coração de frango, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Grenal	calabresa, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Lombo	lombo de porco, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Português	espetinho de filé mignon, cebola, maionese, queijo, maionese, alface e tomate		
Salada	hambúrguer, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Vegetariano	queijo, cogumelos, azeitonas, cebola, tomate, catupiry, maionese, alface e tomate		

Um toque a mais no seu Lanche		Um toque a mais no seu Prato	
Atum	atum, cebola, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha		
Bacon	bacon, hambúrguer, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Torrada / Prensado	
Boka Loka	carne bovina picada, bacon, queijo, maionese, alface, tomate, milho e ervilha	Torrada	prensado, queijo e maionese no pão carveghina
		Prensado	prensado, queijo e maionese no pão maionese

- Os comentários abaixo foram postados no *site* da revista Veja Brasil – Porto Alegre – Bares (<http://vejabrasil.abril.com.br/porto-alegre/bares/29585/cavanhas>) e se referem ao Cavanha's.
 - Com base nos comentários, o que podemos dizer sobre os itens abaixo? Complete as informações do quadro.

- comida/ bebida: o que é oferecido no Cavanha's? Como são os preços? As porções de comidas são bem servidas? A bebida é boa?
- comida/ bebidas e hábitos: além de comer, o que as pessoas fazem no Cavanha's? Para que elas vão a esse bar?
- Que outras informações os textos trazem sobre o Cavanha's: o lugar, o atendimento etc.

Comida/ bebida	Comida/ bebidas e hábitos	o bar

Indique este estabelecimento

Comentários comentar

Cavanhas
 Para assistir a um jogo ou comer um lanche no final da noite, o Cavanhas é perfeito!
[postado por Daniela Figueiredo](#)

O que é isso?

 Nota: 0/5
 (0 votos)

Cavanhas
 Ótimos lanches e preço bom.
[postado por Douglas Fernando Thiesen](#)


 Nota: 2.4/5
 (5 votos)

Cavanhas
 Impossível lanche melhor em Porto Alegre. Quem não pediu ainda, peça: Filé Mignon com fritas e queijo caturipy. Um prato dá para duas pessoas tranquilamente.
[postado por Circe Rafaela Rodrigues da Silva Teixeira](#)


 Nota: 2.1/5
 (7 votos)

Cavanhas
 Definitivamente: O MELHOR XIS DE PORTO ALEGRE!!!!
[postado por Aline Celuppi Wegner](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)

Cavanhas
 O X do Gordo é o melhor!
[postado por Régis Maiocchi Braga](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)

Cavanhas
 Um local bom para um bate papo e com um xis maravilhoso
[postado por Cristina Muller](#)


 Nota: 0/5
 (0 votos)

Cavanhas
 Lugar ótimo pra bater um papo, a cerveja é sempre gelada e as várias opções de lanches são todas muito boas. O destaque são as pizzas, uma delícia! Vale a pena conferir.
[postado por Greicy Vedana](#)


 Nota: 3.5/5
 (6 votos)

Cavanhas
 Os lanches são grandes, gostosos, com bastante variedade, e ainda é barato. Mas o atendimento é demorado. Bom pra ir com os amigos.
[postado por Mariane Machado](#)


 Nota: 4.0/5
 (4 votos)

Cavanhas

Lugarzinho legal este, muito bom, gostozinho, lanches gostosos, pessoal simpático, cervejinha gelada. Ótimo para bate papo final de tarde. Muito bom mesmo.
 Postado por [VALDA MARIA FAGUNDES SILVEIRA](#)

☆☆☆☆☆
 Nota: 0/5
 (0 votos)

b) Observe a frase:

Quem não pediu ainda, peça: Filé mignon com fritas e catupiry.

- Qual é a função desta frase?
- Que outras frases dos comentários têm a mesma função?

3. Em grupos:

- a) E você? Você conhece o xis do Cavanha's ou outro lugar que vende xis? O que você geralmente come? Qual é a sua opinião sobre o local?
- b) Quando você costuma ir a esse lugar? Para um bate papo no final de tarde? No final da noite depois da festa? Para assistir a um jogo de futebol?
- c) Com quem você costuma ir?
- d) Dê sua sugestão sobre sua comida favorita nesse lugar. Use as frases do exercício 2.b.
- e) Na sua opinião, o xis é uma comida típica para os moradores de Porto Alegre? Por quê?

Xis da galera

1. Você vai assistir a um vídeo completo, **sem som**. Depois de ver o vídeo, converse com seu colega:

- a) Sobre o que fala este texto?
- b) Para que serve este texto?
- c) Onde podemos encontrá-lo?
- d) Que informações o texto traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?

2. Você acha que o vídeo é:

- uma propaganda
 uma reportagem
 cenas de um filme
 um programa de culinária
 outros: _____

Por que você acha isso?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> roupas | <input type="checkbox"/> entrevista |
| <input type="checkbox"/> pessoas comendo | <input type="checkbox"/> replay |
| <input type="checkbox"/> microfone | <input type="checkbox"/> tamanho da comida |
| <input type="checkbox"/> frases escritas no vídeo | |
| Outra opção: _____ | |

Compreensão do texto – Parte I

1. Este vídeo é uma reportagem do programa de televisão *Patrola* (programa que vai ao ar aos sábados, na TV Globo RS). Ouça a primeira parte e complete a fala de Rodaika.

a) Rodaika: “Eu estou chegando em _____ para ver de perto uma história que me contaram por e-mail.”

___ Gravataí

___ São Sebastião do Caí

___ Jundiaí

b) “e a história toda é um tal de um _____ que o pai dela faz para uma _____ de _____.”

___ bife / turma / muitas pessoas

___ sanduíche / parcela / várias pessoas

___ xis / gurizada / dez pessoas

___ xis / galera / dez pessoas

2. Ouça mais uma vez a primeira parte do vídeo e responda:

a) O que o “Xis Galera” tem de especial?

b) Por que este xis se chama Galera?

___ porque é feito para muitas pessoas

___ porque “galera” é o nome de um ingrediente do xis

___ porque o xis tem muitos ingredientes

c) Segundo Sabrina, qual é o tamanho do xis?

Rodaika: Que tamanho tem esse xis, Sabrina?

Sabrina: Ele tem _____ por _____.

___ 35 por 20

___ 10 por 35

___ 35 por 40

___ 40 por 35

d) Com base na resposta acima, podemos dizer que o xis tem um tamanho:

___ normal

___ pequeno

___ grande

___ muito grande

3. Depois de assista a esse trecho do vídeo:

a) Onde eles estão?

b) O que acontece no vídeo?

c) O que é um “Xis Galera”?

Compreensão do texto - Parte 2

1. Ouça a conversa entre Rodaika e o pai de Sabrina e responda as questões abaixo:

a) Quais das opções completam as lacunas abaixo?

É o xis?

É o xis!

É o xis.

Rodaika: Esse xis faz sucesso?

Sabrina: _____.

b) O que significa essa resposta?

_____ muito sucesso. _____ um pouco de sucesso. _____ mais ou menos. _____ não faz sucesso.

2. Observe a conversa de Rodaika e Sabrina:

Rodaika: Na hora de reunir o pessoal, então, este xis é o confirmado?

Sabrina: Bah!

a) Que outra pergunta pode ser feita no lugar de “**este xis é o confirmado**”?

_____ É o xis?

_____ Todos querem comer o xis?

_____ Xis? Nem pensar.

b) O que significa o “**bah**” respondido por Sabrina?

_____ Não!

_____ Bem capaz!

_____ Sim. Confirmadíssimo!

_____ Às vezes.

3. Observe o final da reportagem:

a) Na sua opinião, os amigos de Sabrina gostam de comer o Xis Galera? Observe o vídeo. O que o gesto feito por eles nos diz sobre o xis?

A galera em Porto Alegre!

1. Em grupos:

a) O vídeo mostra uma opção de xis especial. Qual a sua opinião sobre o Xis Galera?

b) No vídeo, comer xis também significa juntar amigos para conversar, reunir a galera. E você, também sai em POA para comer xis com amigos e bater um papo?

c) Que outras comidas você acha que os gaúchos comem quando se reúnem com a galera para fazer uma janta, para curtir, ver um filme, fazer uma festa?

2. Que tal fazermos uma reportagem sobre uma comida/bebida especial em Porto Alegre?

a) Em grupos, pensem em uma comida/bebida que reúna uma galera para conversar, confraternizar, assistir a um jogo de futebol, se esquentar em dias frios, se refrescar em dias quentes, comemorar etc., e façam uma reportagem sobre essa comida/bebida mostrando:

- Onde podemos comer/beber
- Como se faz a montagem/ preparo da comida/ bebida
- Quantas pessoas podem comer/beber
- Quando as pessoas costumam comer/beber (nos sábados à tarde; à noite; com amigos; nas quartas-feiras assistindo jogos de futebol etc.)
- O que essa comida/bebida tem de especial?
- Qual a sua opinião sobre essa comida ou bebida? Que sugestões você dá sobre ela?

3. Pense em alguém para contar sua história (amigos que virão a Porto Alegre, amigos brasileiros que moram em Porto Alegre etc.) e pensem também em detalhes que aparecerão no seu vídeo:

- nas imagens que a reportagem vai ter (local, o que você vai mostrar, quem vai entrevistar etc.)
- nas perguntas que vocês vão fazer
- nas frases que vocês vão colocar na parte de baixo do vídeo
- nas músicas da reportagem

O texto no seu vídeo!

1. Vocês podem iniciar a sua reportagem com algumas frases usadas no programa *Patrola!* Como essas frases podem ficar na sua reportagem?

- a) **Rodaika: Eu estou chegando _____ para ver _____**
 _____ na casa de um amigo brasileiro / como ele faz um churrasco
 _____ em um boteco / o que os brasileiros comem e bebem no happy hour
 _____ um jogo de futebol / o que os torcedores comem e bebem no estádio
 _____ / _____

b) “Na hora de reunir a galera, então, _____ é o confirmado?”

2. Pense também na pergunta de Rodaika. Como ela ficaria na sua reportagem?

Rodaika: Quando a Sabrina traz a galera em casa pra curtir, ver um filme, fazer uma festa, é o xis?

Você: “Quando _____, é _____?”

- _____ os amigos se reúnem / o churrasco?
 _____ os brasileiros assistem a um jogo de futebol / a pizza?
 _____ / _____?

3. Você lembra das frases de sugestão? Como elas ficam na sua reportagem?

- a) O destaque são (as) _____, uma delícia!
 b) O _____ é o melhor!
 c) DEFINITIVAMENTE: o melhor _____ de Porto Alegre.

4. Que outras perguntas vocês podem usar em sua reportagem?

- a) Como é a montagem / o preparo da comida?
 b) Qual é o tamanho?
 c) Quanto custa?
 d) _____?
 e) _____?

Trocando ideias

1. Assistam à produção dos colegas e conversem, em grupos, sobre as informações mostradas no vídeo deles:

a) Contexto e interlocutor:

- Sobre o que fala a reportagem?
- Para quem a reportagem é feita?
- Que informações ela traz em relação à comida (sabores, tamanho, preço)?
- Por que esta comida é especial?

b) Sobre o vídeo:

- Como são as imagens que a reportagem mostra (local, comida, montagem, pessoas entrevistadas etc.)?
- Que perguntas são feitas na entrevista?
- A reportagem tem frases escritas que aparecem no vídeo? Qual é a sua função?
- Que músicas são escolhidas para o vídeo? Qual a sua opinião sobre elas?

c) Você gostou da reportagem? Por quê? Você tem sugestões?

O que fizemos até aqui?

Vamos pensar sobre as tarefas de Comidas e Eventos Sociais? Leia novamente a tarefa e responda as questões abaixo:

1. A tarefa me ajuda a pensar mais sobre:

___ os gestos para entender o sentido das palavras e frases um contexto.

___ os significados que marcadores discursivos e expressões podem ter em diferentes contextos.

___ o papel que a entonação, as pausas, o volume de voz e a velocidade da fala têm para a compreensão.

2. A tarefa me ajuda a observar que, na língua falada, palavras e frases podem:

___ ser faladas de forma reduzida, juntando sons: [vambora], [Come quitá?]

___ perder letras no final de palavras: sentar [senta]

___ trocar algumas letras: isso [issu], que [qui]

___ ter sons diferentes: as letras “te”, “ti” e “de”, “di” podem ser faladas como [tʃ] e [dʒ]

3. Depois desta tarefa, eu consigo:

___ perceber melhor os sentidos implícitos em uma conversa

___ refletir sobre aspectos culturais presentes em uma conversa

4. Esta tarefa me ajuda a usar funções básicas trabalhadas no Básico I:

___ falar sobre comidas

___ expressar opinião sobre comidas

___ conversar sobre a relação entre comidas/bebidas e hábitos e eventos sociais

___ outras:

5. Esta tarefa me ajuda a pensar sobre informações (preço, tamanho, sabores, pontos positivos e negativos, hábitos, frequentadores; utilidade dos textos para quem os lê/vê, onde procurar) presentes em:

___ cardápios

___ comentários

___ reportagens

6. Vamos analisar o material?

➤ Os enunciados são:

- muito difíceis de compreender difíceis de compreender
 fáceis de compreender muito fáceis de compreender

➤ Tem algum enunciado que você acha mais difícil? Por quê?

➤ A tarefa oferece respostas. Isso ajuda você a fazer a tarefa?

➤ A tarefa motiva você? Você acha os textos interessantes?

Aproveite para fazer mais comentários sobre a tarefa da unidade **Comidas e Eventos Sociais!**

ANEXO IV – Tarefas retiradas de livros didáticos para o ensino de PLA

A3 voltando ao texto



Responda.

1. Por que o governo quer discutir com os empresários a qualidade e o preço de seus produtos?

2. Por que, para o Governo, é importante criar indústrias longe dos grandes centros?

3. Por que, para as empresas, é importante expandir seu mercado?

4. Quais são as metas de uma empresa moderna?

A4 dialogando



Você vai fazer uma grande viagem

Dr. Vieira: - Robert, no mês que vem você vai fazer uma grande viagem por todo o Brasil. Como diretor de vendas, você precisa conhecer todo o país. Você precisa de mais informações. O Ronaldo está organizando sua viagem. Ainda não fixamos a data.

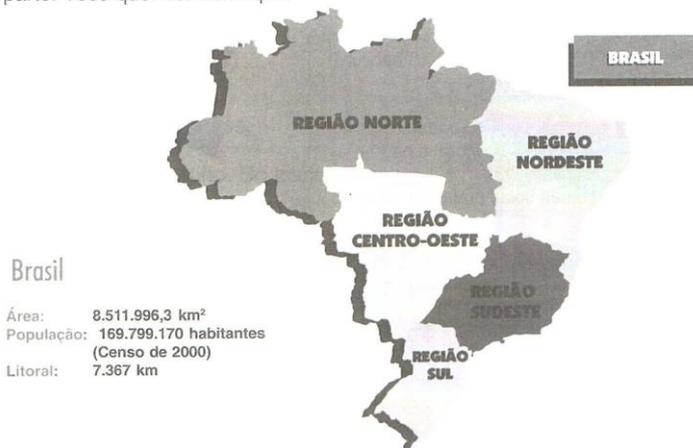
Robert: - Viagem de quantos dias?

Dr. Vieira: - Mais ou menos três semanas... Seu visto de trabalho está em ordem?



Você vai primeiro para a Região Norte

Ronaldo: — Estou fazendo o roteiro de sua viagem agora. Eu já preparei a primeira parte. Você quer ver no mapa?



Brasil

Área: 8.511.996,3 km²
 População: 169.799.170 habitantes
 (Censo de 2000)
 Litoral: 7.367 km

— Veja! Você vai primeiro para a Região Norte. Uma estada de 4 dias. Vai visitar Manaus, sua cidade mais importante. Cuidado! Lá a temperatura é sempre alta e o calor é terrível!

Robert: — Temos negócios lá?

Ronaldo: — Ainda não, mas em breve sim. É uma de nossas prioridades. Temos planos muito especiais para essa região e nossos contatos lá são fáceis. Discutimos o assunto na semana passada. Ontem recebemos um fax de Manaus. O convite é oficial. Você já leu?

Robert: — Não, ainda não li. Quando viajo?

Ronaldo: — Na primeira quinzena do próximo mês.

Região Norte

Estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins

Área: 3.869.637,9 km² - 45,25% do território nacional
 População: 12.900.704 habitantes - (3,33 hab/km²)
 7,5% da população nacional

Atividades econômicas:

Extrativismo vegetal: látex, madeiras, castanha, açaí

Extrativismo mineral: ouro, diamantes, cassiterita, estanho, ferro, manganês

Indústria: parque industrial baseado em montadoras de produtos eletrônicos





Agora fale sobre você:

1. Onde você já **morou** antes? No interior ou numa cidade grande?
2. Quanto tempo você **morou** em cada lugar?
3. O que você **fazia** nos fins de semana?
4. Você **brincava** com seus amigos? Qual era sua brincadeira predileta?
5. Onde você **estudou**?
6. Qual foi o seu primeiro emprego?



O professor ou um de seus colegas lerá um poema de Maria Cândida Mendonça. Os alunos deverão fazer a encenação, ouvindo e seguindo as palavras do poema, e, em seguida, deverão completar os espaços em branco.

Parai

Comprei

Sal

Abri

Peguei

Coloquei

Desci

E ri

Um leão!

Mas não

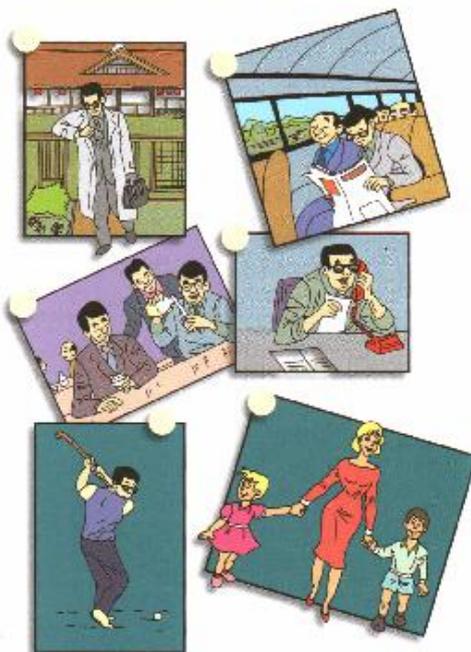
É o João!

Responder à pergunta: Qual é o título do poema? Dica: diz respeito ao objeto ao qual o poema se refere. _____



Ouçá e escreva: 

Alejandro vai falar sobre o que ele **fazia** quando **estava** na Espanha. Observe as figuras, coloque os acontecimentos em ordem e, então, numere-os:



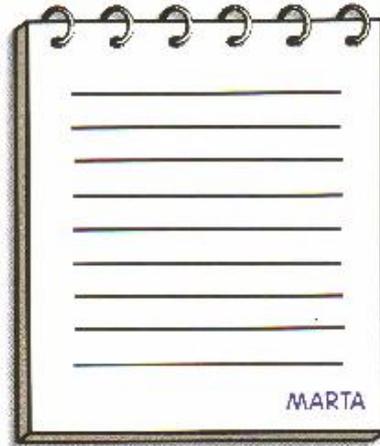
HOBBIES

ACAMPAR
ANDAR DE BICICLETA
COLECIONAR SELOS
JOGAR GOLFE
LER
OUVIR MÚSICA
PESCAR
TOCAR PIANO...

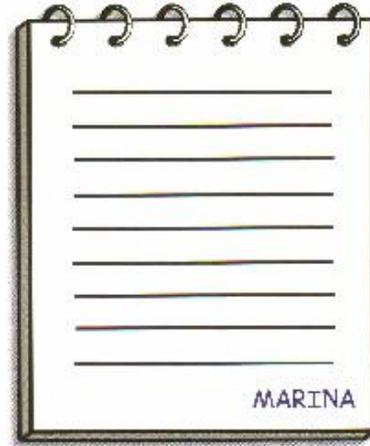


UNIDADE 3

Escute o áudio e preencha os dados sobre Marta e Marina: 



MARTA



MARINA

 **E você? Você é muito diferente de seus irmãos e amigos? Fale-nos sobre essas diferenças.**

 **Leia os diálogos abaixo e escreva uma frase comparativa conforme o exemplo.**

EXEMPLO:

Carlos: Tenho uma televisão de 29 polegadas, novinho.
 Mauro: Pois ontem ganhei uma de 36 polegadas da meus padrinhos.
Mauro ganhou de seus padrinhos uma TV maior do que a de Carlos.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Mauro: Você já leu o livro de Português? Eu já li até a página 138.
 Carlos: Já leu tudo isso? <i>Hi</i> ainda estou na página 19.</p> | <p>4. Mauro: Como foram as suas notas na escola? Eu tirei 10 em tudo, menos em Matemática, que foi 8. E você?
 Carlos: <i>inveja</i> vacil! Eu só tirei 8 em História. O resto foi tudo 1 ou 5.</p> |
| <p>2. Carlos: Você assistiu ao programa do Jô Soares? Fiquei assistindo até a 1h.
 Mauro: Não consigo ficar acordado até tão tarde. Sempre durmo antes dos 1h.</p> | <p>5. Mauro: O que você fez neste feriadão? Eu fiquei em casa estudando para as provas.
 Carlos: Eu fui com o minha turma pra praia. Andamos de barco, surfamos, e à noite fomos as discotecas da cidade. Por isso, não tive tempo pra estudar...</p> |
| <p>3. Mauro: F você consegue acordar cedo? Eu me levanto sempre às 7h30.
 Carlos: Ah, não! Eu só acordo depois das 9h30.</p> | |

 **Através dos diálogos do exercício 6, descreva Carlos e Mauro. Que tipo de pessoas eles são? Quem é mais descontraído? E mais estudioso?**

ESTAÇÕES DO ANO

