



Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Curso de Mestrado em Letras

Karina Figueiredo Gaya

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL COMO INSUMO PARA
A PRODUÇÃO ORAL/ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS**

Belém-Pará
2010

Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Curso de Mestrado em Letras

Karina Figueiredo Gaya

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL COMO INSUMO PARA A
PRODUÇÃO ORAL/ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Linguística, na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha

Belém – Pará
2010

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Gaya, Karina Figueiredo, 1973 -

Atividades de compreensão oral como insumo para a produção oral/escrita em Português língua estrangeira: preparação para o exame CELPE-Bras / Karina Figueiredo Gaya; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. --- 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Análise do discurso. 4. Competência comunicativa. I. Título.

CDD-22. Ed. 469.07

Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Curso de Mestrado em Letras

Karina Figueiredo Gaya

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL COMO INSUMO PARA A PRODUÇÃO
ORAL/ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: PREPARAÇÃO
PARA O EXAME CELPE-BRAS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Letras.

Data da defesa: 06 de dezembro de 2010.

Conceito_____

Banca Examinadora:

Prof.^o Dr.^o José Carlos Chaves da Cunha
Orientador – Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Myriam Crestian Chaves da Cunha
Avaliadora – Universidade Federal do Pará

Prof.^o Dr.^o José Carlos Paes de Almeida Filho
Avaliador – UNB

Belém-Pará
2010

Pai, mãe, pra vocês.

Agradecimentos

Obrigada à minha amada filha Beatriz, pela calma de esperar. Agora mamãe já pode brincar com você!

Obrigada ao meu marido Benedito Ubiratan Jr. pela enorme paciência, sem você minha vida não tem sentido;

Obrigada à mamãe, que mesmo sem entender sobre o caminho das pedras que é o mestrado, rezava por mim todos os dias;

Obrigada ao papai, pois eu sei que nunca deixaste de acreditar que um dia eu seria linguista;

Obrigada ao meu irmão Gê, que do seu jeito torceu para dar tudo certo;

Obrigada à minha Tia Aracy, pelas orações diárias, e pelo amor mesmo de longe;

Obrigada à minha família de Manaus, Dindinha, Tio Nô, Claudinho, Rafael, Mila e Ana Karina que torceram do começo ao fim e acreditaram que meu sonho era possível;

Obrigada à minha babá e amiga Iran Eva que cuidou de mim, da minha família e da minha casa, deixando tudo em ordem, para eu poder estudar;

Obrigada à minha sogra Benedita e às minhas cunhadas queridas, Dani, Clívia e Samara, e aos meus sobrinhos lindos que também torceram bastante;

Obrigada meu grande amigo-irmão Renato, suas críticas sempre me engrandecem;

O-bri-ga-da ao meu orientador Professor José Carlos Cunha, pela força, pelo carinho, pela paciência e dedicação e por não ter desistido de mim;

Obrigada aos meus companheiros do grupo do PLE da UFPA, Renata, Adriana e Marcos, o que seria de mim sem vocês?

Obrigada a minha mais nova amiga de infância, que me motivou com suas palavras simples, me confortou com seu jeito calmo de resolver as coisas e que é a luz da organização do meu pensamento, Edirnelis, minha "Didi".

Obrigada aos meus alunos estrangeiros da turma PEC-G/2008, sem vocês esse estudo não teria acontecido;

Obrigada ao meu querido amigo Ednardo, que dividiu muitos momentos de angústia e de risadas;

Obrigada ao meu estagiário-amigo Anddrecy que tanto me ajudou com as substituições nas aulas do CLLE;

Obrigada Thiago Nascimento, por me poupar tempo com as traduções de francês;

Obrigada Rita, Eunice, Ari, Bruno, Luciana, Mariza, Conceição, Elias, Jairo, Claudia, Bené, Nelma, Marly, Janderson por momentos divertidos, descontraídos, maravilhosos e super intelectuais durante nossas aulas;

Obrigada às professoras Sônia Lumi, Maisa Navarro, Sônia Célia e Tânia Vergueiro que estavam de prontidão nos empréstimos de livros e na torcida;

Obrigada ao meu amigo de longas datas Johwyson, que foi quem me incentivou em fazer o mestrado;

Muito obrigada à amiga Izabel Maria pela sua lucidez;

Obrigada aos amigos Marcela, Ana Lília, André, Rosana, Breno, Silvia, Fábio e Mônica que transformavam um simples telefonema ou e-mail em fonte de motivação;

Muito obrigada aos professores – Myriam Cunha, Walkyria Magno, Marília Ferreira, Fátima Pessoa, Abdelhak Razky – pelo conhecimento compartilhado e pela inspiração;

Obrigada aos meus alunos da UFPA Belém, da UFPA Bragança, do Yázigi e do CCBEU que torceram e acreditaram.

“Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova”.
Juan R. Jiménez

RESUMO

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem apresentado um crescimento significativo no Brasil e mundo. Acordos internacionais, de caráter tanto acadêmico quanto comercial, colocam a língua Portuguesa em evidência. Motivados por esse novo cenário, muitos profissionais e estudantes estrangeiros têm procurado por cursos de PLE. Alguns desses se submeterão ao exame CELPE-Bras – iniciativa do Ministério da Educação do Brasil para consolidar o ensino de PLE no mundo. Os professores que atuam na preparação de candidatos estrangeiros a esse exame se deparam com dificuldades para encontrar materiais possibilitem o desenvolvimento da compreensão oral de seus alunos. Neste trabalho procuramos apontar um caminho para o ensino-aprendizagem da compreensão oral em PLE partindo dos gêneros textuais orais como insumo. Para tanto, buscamos suporte teórico fundamentado no Interacionismo sociodiscursivo (Teoria dos Gêneros e modelo de Sequência Didática) e tentamos aproximar a Abordagem Comunicativa da Abordagem por Gêneros no ensino de Língua Estrangeira. Partindo desses pressupostos teóricos propomos várias Sequências Didáticas para o ensino-aprendizagem da compreensão oral em PLE, elaboramos e aplicamos atividades de compreensão oral. Descrevemos e analisamos tais atividades e tentamos mostrar em que medida o ensino-aprendizagem de PLE utilizando o gênero textual como insumo e aplicado a luz da abordagem comunicativa pode facilitar o desenvolvimento da compreensão oral de alunos estrangeiros candidatos ao exame CELPE-Bras.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, Interacionismo Sociodiscursivo, Gênero como insumo, Abordagem Comunicativa e Atividades de Compreensão Oral.

ABSTRACT

The Portuguese as a Foreign Language (PFL) teaching has presented a significant growth in Brazil and worldwide. International agreements, both academically and commercially, have brought the Portuguese language into the spotlight. Motivated by this new scenario, many foreign professionals and students have looked for PFL courses. Some of these learners will be submitted to the CELPE-Bras exam - initiative of the Brazilian Ministry of Education to consolidate the education of PFL in the world. The educators who prepare foreign candidates to this exam have faced difficulties to find materials that make their pupils' development of listening skills possible. In this work, we aim at showing a way to the teaching-learning of the listening in PFL, utilizing text genres as input. Towards this end, we searched theoretical support based on the Socio-Discursive Interactionism (Genre Theory and model of Didactic Sequence) and tried to get the Communicative Approach closer to the Genre Approach in the Foreign Language teaching. Using these theoretical assumptions, we proposed various Didactic Sequences for the teaching-learning of listening in PFL, elaborated and applied listening tasks. We described and analyzed these tasks and tried to show to what extent the PFL teaching-learning, using text genres as input and applied to the Communicative Approach, can facilitate the development of the listening skills of foreign pupils and candidates to the CELPE-Bras exam.

Key-words: Portuguese as a Foreign Language, Socio-Discursive Interactionism, Genre as input, Communicative Approach and Listening tasks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	17
1.1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (Isd).....	17
1.1.2 Os Gêneros Textuais	22
1.1.3 Os Gêneros Textuais como Objeto de Ensino.....	30
1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	33
1.2.1 O Insumo.....	35
1.2.2 As Abordagens de Ensino-Aprendizagem do Oral em LE.....	37
1.2.3 O Ensino-Aprendizagem Dos Gêneros Textuais Oraís Em Sequências Didáticas	46
1.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A TEORIA DOS GÊNEROS	49
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	54
2.1 A PESQUISA-AÇÃO.....	54
2.2 OS SUJEITOS E O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	56
2.3 O MATERIAL DIDÁTICO	57
2.4 A AULA EXPERIMENTAL	59
2.5 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	64
2.6 AS ATIVIDADES DE CO NAS SDs	65
2.7 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	70
CAPÍTULO III - ANÁLISE	73
3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL	73
3.1.1 A SD 1.....	73
3.1.1.1 Os Objetivos	75
3.1.1.2. A Temática.....	76
3.1.2 A SD 2.....	77
3.1.2.1 Os Objetivos	78
3.1.2.2 A Temática.....	80

3.1.3.1. Os Objetivos	83
3.1.4. A SD 4.....	85
3.1.4.1 Os Objetivos	86
3.1.4.2 A Temática.....	87
3.1.5 A SD 5.....	88
3.1.5.1. Os Objetivos	90
3.1.5.2. A Temática.....	90
3.2 UTILIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSUMO	91
3.3. A OPÇÃO PELA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas comunidades humanas, principalmente no campo da alta tecnologia das comunicações, e os movimentos decorrentes do fenômeno de globalização, que objetivam a solidificação de comunidades internacionais como a europeia, asiática, norte e sul-americana (Cf. SILVEIRA, 1998, p. 7), têm tornado indispensável a elaboração de políticas linguísticas, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

Em relação à comunidade sul-americana, a política internacional adotada pelos seus países tornou oficiais as línguas portuguesa e espanhola para suas relações internacionais e obrigatório o ensino de ambas em todos os países do MERCOSUL.

Este novo cenário fez com que, no Brasil, o processo de ensino-aprendizagem (EA) do português como língua estrangeira (PLE) fosse planejado formalmente por meio de mudanças teóricas e metodológicas e da capacitação de professores no âmbito nacional.

Como essas medidas são recentes, ainda são escassas as publicações que fornecem aos professores de PLE subsídios que os auxiliem na prática de sala de aula e poucas são as publicações que relatam as experiências de professores com trabalho diferenciado no EA de PLE.

É buscando contribuir, ainda que modestamente, para o desenvolvimento da área de PLE que nos propomos a escrever sobre o EA da compreensão oral (CO) em PLE a partir de uma nova perspectiva, usando os gêneros textuais orais¹ como insumo para elaboração de atividades de CO,

¹ Entendemos por gêneros (textuais orais) autênticos aqueles produzidos sem o propósito de serem utilizados em sala de aula.

mostrando como elas podem ser aplicadas em sala de aula e como os materiais selecionados favorecem o EA.

Podemos ainda justificar a escolha desse estudo devido ao fato de o exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, o CELPE-Bras², exigir o domínio dos diferentes gêneros textuais (discursivos) e o fato de que os manuais de PLE disponíveis no mercado brasileiro pouco adotam essa abordagem.

O objetivo desta pesquisa é mostrar como a habilidade de Compreensão Oral (CO) em PLE pode ter seu desenvolvimento favorecido se elas forem elaboradas privilegiando o insumo autêntico, um gênero textual recorrente na língua-alvo, e que o tratamento de tais atividades seja feito à luz da abordagem comunicativa.

Para demonstrar como se pode trabalhar a CO em PLE nesses parâmetros, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica. Introduzimos teorias e modelos que nos permitiram lidar com questões de ensino-aprendizagem, como: o Interacionismo Sociodiscursivo na versão de Jean-Paul Bronckart; a Teoria dos Gêneros de Bakhtin, didatizada pelo grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY *et al*, 2004); a noção da Competência Comunicativa de Dell Hymes (1971), revisitada por Penny Ur *et al*. (2005); e os pressupostos da Abordagem Comunicativa no EA de LE apresentados por Almeida Filho *et al* (2007).

² O CELPE-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente, é internacionalmente aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso dos estrangeiros em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&Itemid=518

Acesso em 13/11/2008 – 18:49.

O segundo capítulo, que trata da metodologia, detalha as características da pesquisa-ação, mostrando como são concebidos os sujeitos, o *locus*, os procedimentos metodológicos e didáticos. Nesta parte, apresentamos também a aula experimental, ponto de partida para a elaboração das sequências didáticas usadas no decorrer da pesquisa e, em seguida, mostramos a maneira como o *corpus* foi estruturado, assim como estabelecemos as categorias para análise, que são: o Gênero como Insumo; a Opção pela Abordagem Comunicativa; os Objetivos e a Temática; o recorte das SDs que apresentam atividades de CO; e a análise propriamente dita.

O terceiro capítulo apresenta os recortes da SDs elaboradas, a descrição das ações realizadas durante as aulas e a análise das atividades de compreensão oral desenvolvidas durante a pesquisa.

Finalmente, o último capítulo volta-se às considerações finais, seguido pelas referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em síntese, a abordagem vygotskyana, nos diz que o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p. 98).

Neste capítulo, trazemos a fundamentação teórica deste trabalho. Recorremos a teorias que permitem lidar não só com questões de ensino-aprendizagem, mas também com o processo de desenvolvimento e organização do pensamento humano. Para isso, buscamos o suporte teórico no Interacionismo Sociodiscursivo e na teoria dos Gêneros Textuais.

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste item abordaremos o ISD e a concepção de linguagem, a conceituação de gêneros textuais. Trataremos também sobre a utilização destes como objeto de ensino e como mediadores em atividades de linguagem.

1.1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD não se caracteriza como uma corrente propriamente linguística, psicológica ou sociológica. É contrário à divisão das ciências humanas em múltiplas disciplinas e/ou subdisciplinas por entender que o funcionamento humano é muito complexo, dá-se em vários planos (filosófico, cognitivo, social, cultural, linguístico etc.) mas, sobretudo, nas relações de interdependência que se instauram entre eles. O ISD se encaixa, portanto, na corrente da “ciência do

humano” (BRONCKART, 2006) e se atrela a uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos estudados.

O ISD, segundo Bronckart (2006, p. 9), “inscreve-se no movimento do interacionismo social”, do qual é, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento da versão original de Vygotsky³. Para Bronckart (1999, p. 21), “a expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas”. Essas correntes consideram que

as propriedades específicas das comunidades humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999, p. 21).

O ISD tem em sua base os princípios instituidores do interacionismo social, concentrado em três vertentes gerais:

(1) A construção do pensamento humano consciente se dá paralelamente à construção dos fatos sociais e das obras culturais do mundo, sendo “os processos de socialização e os processos de individualização duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 9).

(2) As ciências do humano devem se apoiar no “corpus da filosofia do espírito” (de Aristóteles e Marx) e devem, simultaneamente, considerar os

³ Vygotsky formulou uma teoria para apresentar a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele considerou o homem inserido na sociedade e, portanto, sua teoria foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar aspectos tipicamente humanos de comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Cf. VYGOTSKY, 1998, p. 96). Vygotsky (1998) acreditava que as características individuais e até mesmo ações individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo a mais individual das ações de um ser humano é construída a partir de sua relação com outros indivíduos.

problemas de intervenção prática (e principalmente intervenção no campo escolar) (BRONCKART, 2006, p. 10).

(3) Os problemas centrais de uma ciência do humano abrangem as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem em diversos aspectos do funcionamento humano e os processos evolutivos e históricos por meio dos quais diferentes dimensões se geraram e se co-construíram.

Ainda em relação a esse processo de formação do homem, Bronckart (2006) retoma Marx e Engels e discute a importância dada ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência:

O processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formas sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (...) A reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [linguageiras] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico. (BRONCKART, 1999, p. 27).

Na verdade, a relação do ISD com o interacionismo social é a de postular que a linguagem é categoricamente central, demonstrando que as práticas languageiras (gêneros textuais) são instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes, quanto em relação às capacidades de ação e à identidade das pessoas.

Segundo Bronckart (1999, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (ênfase do autor).

Em consonância com a concepção de Vygotsky (1998), para quem a linguagem é um instrumento cultural e psicológico por excelência, entendemos que por meio dela a relação entre as pessoas acontece e se transmite, assim como se constrói cultura, organiza o pensamento e se acede à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os sentidos são construídos e internalizados através da interação. Do mesmo modo, as relações interpessoais e intrapessoais são mediadas pela linguagem. Através do pensamento verbal, o sujeito se constrói, se molda e sua consciência se transforma. Podemos dizer que os processos mentais acontecem em atividades significativas que conectam o sujeito ao ambiente sociocultural e às outras pessoas.

Ainda de acordo com a perspectiva vygotskiana, as primeiras manifestações da inteligência sócio-motora⁴ são construídas por meio de ações coletivas, mediadas por situações de interação verbal. Ou seja, a criança não possui a capacidade de se desenvolver cognitivamente sozinha: suas hipóteses sobre o conhecimento são influenciadas pelo meio em que vive. Assim sendo, a transformação dessa inteligência prática em pensamento consciente depende dos contextos de ação. Por isso, Bronckart (1999, p. 106-107) afirma que “as capacidades de representação lógica do mundo são um produto tardio, secundário, derivado das práticas acionais e discursivas”. Deste modo, os expoentes do ISD consideram que linguagem e pensamento se influenciam reciprocamente – usamos a linguagem para (re)estruturar o pensamento – e refutam a ideia de que seria possível analisar as capacidades cognitivas dos indivíduos sem levar em conta a interação com o mundo que os cerca.

⁴ Termo piagetiano que, segundo Souza e Costa (2004), diz respeito ao nível de socialização da inteligência, caracterizado pela presença da linguagem e da representação simbólica.

Na visão de Bakhtin (2006), a linguagem vai além da relação sentido-significado, ela é construída socialmente, manifestando-se como uma atividade humana, produto da interação social e dependente dessa interação, em seu caráter dialógico: procede de alguém e é sempre dirigida a outro, antecipando suas reações, remetendo ao que já foi dito, sendo permeada pela presença do “outro” (BRONCKART, 2006, p. 234). Além disso, a diversidade de interações sociais que se desenvolvem nos grupos humanos corresponde a uma diversidade de produções de linguagem.

Para Bronckart (2006, p. 122), “a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) (...) é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos”. Nesse sentido, a linguagem é vista como processo ativo e criativo, como produtora dos objetos de sentido e como algo que se (re)produz permanentemente. Ela possui um papel essencial na construção da atividade do pensamento humano e no desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Bronckart (2006), a linguagem é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo no qual estão inseridos e sobre o que são os contextos de ação.

O ISD concebe a linguagem a partir dessa última perspectiva, isto é, como uma “produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART, 1999, p. 34).

A proposta desenvolvida por Bronckart (1999) sobre o ISD rejeita explicitamente a concepção aristotélica de mundo, pensamento e linguagem. Para Aristóteles, a representação do mundo é uma instância de primeira

ordem, a linguagem é de segunda. Nessa perspectiva, as capacidades cognitivas dos indivíduos são analisadas sem levar em consideração sua relação com o contexto histórico social. Assim, linguagem e pensamento influenciam-se reciprocamente, de modo que usamos a linguagem para (re) estruturar o nosso pensamento, o que refuta a ideia de que seria possível analisarmos as capacidades cognitivas dos indivíduos sem que estas fossem vistas em interação com o mundo que os rodeia.

1.1.2 Os Gêneros Textuais

Como vimos, o ISD institui em primeira instância a ideia de que o pensamento consciente é um produto indissociável de ação e linguagem, dentro da esfera de uma determinada organização social. Logo, para que uma ação seja concretizada, os gêneros textuais deverão ser acionados. Bronckart (2006, p. 121) denomina os gêneros textuais de “construtos teóricos” e afirma que

Os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (BRONCKART, 1999, p. 137).

Na concepção interativa de linguagem do ISD, o discurso manifesta-se por meio de textos e toda produção textual se organiza dentro de determinado gênero textual.

Os primeiros estudos sobre gêneros foram desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, sobretudo no livro *Estética da Criação Verbal*, no capítulo intitulado

“Os gêneros do discurso”. Para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são definidos como “**tipos relativamente estáveis** de enunciados⁵” (grifo do autor), formados por três elementos, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificação de um determinado campo de comunicação”. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004) assemelham-se na definição do termo **gêneros de texto** entendendo-os como:

[...] maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos, geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para as suas atividades [...](SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75).

Ou seja, as formações sociais são capazes de elaborar diferentes maneiras de se expressar por meio de textos, que apresentam características relativamente estáveis, podendo ser organizados de acordo com suas funções, objetivos, interesses e questões específicas de comunicação.

Ainda segundo Bronckart (1999, p. 108), os gêneros “são organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definitiva”.

Bakhtin (2003) e Bronckart (2004) utilizam termos diferentes para denominarem os gêneros. O primeiro os nomeia como “gêneros discursivos”, enquanto o segundo os chama de “gêneros textuais”. Esses diferentes termos, de acordo com Rojo (2005), estabelecem diferenças do ponto de vista teórico e prático de se trabalhar.

5 Enunciado “não é uma frase ou um aglomerado de frases, mas um conjunto de idéias que, em contexto, dão sentido ao discurso” (CARDOSO, 2001).

Rojo (2005) diz que quem adota a perspectiva dos gêneros discursivos, baseada em Bakhtin, assume que a ordem metodológica para o estudo da língua partirá da análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, na qual o gênero está inserido e, então, pode-se perceber quais são as formas linguísticas relevantes para configurar a sua significação.

Quando se toma como base os gêneros textuais, trabalha-se com uma descrição linguística das regularidades desse gênero, utilizando as noções da linguística textual. Neste último caso, cabe simplesmente descrever as propriedades do texto e suas formas de composição, buscando, na leitura de um grupo de gêneros similares, regularidades que o estruturam como tal, para posterior relação com aspectos da situação sócio-histórica ou de enunciação.

Bakhtin (2003, p. 279) tentou classificar os gêneros, separando-os em dois grandes grupos: (1) “gêneros primários”, que fazem parte da esfera do dia-a-dia da linguagem tais como: bilhetes, cartas, entre outros; (2) “gêneros secundários”, que se referem, normalmente, a textos mediados pela escrita em um nível um pouco mais formal de utilização como, por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico etc.

Schneuwly (2004) define o gênero como uma “ferramenta”. Para esse autor, a ação que o indivíduo realiza é mediada por objetos específicos, socialmente construídos. Assim, podemos afirmar que os instrumentos encontram-se entre o sujeito, que participa da ação, e o objeto, sobre o qual ele age, ou a situação, na qual ele age. Os gêneros definem o comportamento dos atores sociais, orientando-os, determinando e diferenciando suas percepções da situação na qual eles agem.

Essa ferramenta é, ao mesmo tempo, mediadora e representativa da ação que está sendo realizada. O instrumento é caracterizado como intermediador de duas faces: o próprio material e seus esquemas de utilização. Por isso é que a condição necessária para o instrumento ser intermediador é sua apropriação pelo sujeito.

Tanto Schneuwly (2004), quanto Bronckart (1999) afirmam que estão envolvidas três capacidades da linguagem na relação entre o sujeito, a ação e o instrumento (MACHADO, 2001):

(a) a “capacidade de ação”, ou seja, de que lugar eu falo, de onde e para quem, envolvendo o contexto e seu referente;

(b) a “capacidade discursiva”, que diz respeito à mobilização da infraestrutura do texto, dos modelos discursivos etc.; e

(c) a “capacidade linguístico-discursiva”, relacionada ao domínio de mecanismos enunciativos e das unidades linguísticas.

Dessa forma, a análise envolvendo os gêneros não pode ser proveniente da análise das “condições de produção do texto” (BRONCKART, 1999). Há de se levar em conta o lugar social do evento, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

No que diz respeito ao contexto de produção, Bronckart (1999, p. 93) diz que ele “pode ser definido como o conjunto de parâmetros que exercem uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Nesse sentido, destacamos os contextos **físico** e **sociosubjetivo**. (BRONCKART, 1999, p. 93-94 – grifo nosso).

O contexto físico é definido por quatro parâmetros:

1) O *lugar de produção*, ou seja, o lugar onde o texto é produzido;

- 2) O *momento de produção*, que é referente ao tempo (e sua extensão) no qual o texto é produzido;
- 3) O *emissor*, o sujeito, a pessoa, que produz o texto (oral ou escrito);
- 4) O *receptor*, o(s) sujeito(s), a(s) pessoa(s) que percebe(m) ou recebe(m) o texto.

O contexto sociosubjetivo também é determinado por quatro parâmetros:

- 1) O *lugar social*, que diz respeito ao modo de interação no qual o texto é produzido (família, escola, mídia etc.);
- 2) A *posição social do emissor* (ou *enunciador*), que corresponde ao papel social que o emissor ocupa na interação (de pai, de cliente, de aluno, de professor etc.);
- 3) A *posição social do receptor* (ou *destinatário*) diz respeito ao papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de amigo, de chefe etc.)
- 4) O *objetivo* (ou *objetivos*) *da interação* diz respeito ao ponto de vista do enunciador, qual (ou quais) efeito(s) o texto produzido pode causar no receptor.

Além do contexto de produção, há também o conteúdo temático (ou referente), que “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999, p. 97).

Assim, pode-se dizer que o conteúdo temático diz respeito às representações construídas pelo emissor, são os conhecimentos adquiridos em relação à experiência e nível de desenvolvimento do emissor, armazenados e

organizados em sua memória, prontos para serem utilizados antes do desencadear da ação de linguagem.

Bronckart (1999) também argumenta que os gêneros demandam do sujeito ações que ele precisa executar e que vão desde a escolha de um gênero (respeitando o contexto e a intenção comunicativa) até a sua utilização, que poderá acrescentar algo para a modificação do modelo padrão. De fato, os gêneros apresentam riqueza e variedade infinitas, modificando-se, ampliando-se e tornando-se mais complexos à medida que a sociedade evolui.

Segundo Swales (1990), o gênero textual pode ser identificado por seus traços composicionais e pela situação de comunicação em que é produzido. Em outras palavras, o gênero pode ser:

identificado de acordo com seus propósitos comunicativos e o papel que desempenha em uma determinada situação. Esse gênero se insere em uma determinada comunidade discursiva⁶ que compartilha valores sociais e culturais semelhantes. Essa comunidade tem como finalidade utilizá-lo para alcançar seus objetivos (SWALES, 1990, p. 45).

Swales (1990) compartilha com Bronckart (1999) a ideia de que um gênero pode ser identificado por seus traços composicionais e pela situação em que é produzido, ou seja, a de que um gênero vai ser utilizado e/ou adaptado a partir de seus propósitos comunicativos, em uma determinada situação, por participantes de uma comunidade discursiva, a qual compartilha valores e cultura semelhantes e tem como meta maior atingir um determinado objetivo.

No que diz respeito aos gêneros, cinco características importantes são apresentadas por Swales (1990):

⁶ Comunidade discursiva relaciona-se ao ensino de produção de textos como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e nas quais o discurso faz parte de seu comportamento social (SWALES, 1990).

A primeira trata da *ideia de classe*. O gênero é uma classe de eventos comunicativos. Estes são vistos como um arranjo, não apenas do discurso propriamente dito e de seus participantes, mas também do papel do discurso e do ambiente no qual são produzidos, incluindo aspectos culturais e históricos.

A segunda trata do *propósito comunicativo* compartilhado em eventos comunicativos, pois os gêneros têm a finalidade de realizar um ou mais propósitos, que podem até ser conflitantes.

A terceira característica é a *prototipicidade*, isto é, os gêneros possuem elementos em comum ou traços familiares que permitem que eles sejam agrupados.

A quarta é a *lógica por trás do gênero*. Cada gênero apresenta convenções, características particulares e esperadas, que são reconhecidas apenas por membros de uma determinada comunidade discursiva, em alguns casos. Essas manifestações evoluem constantemente, mas estão sempre relacionadas ao uso e ao tipo de texto.

A quinta refere-se à "*nomenclatura ou terminologia do gênero*". Como mencionado anteriormente, algumas convenções são apenas de conhecimento da comunidade discursiva em questão. Assim acontece com a terminologia acerca dos gêneros. Algumas nomenclaturas são elaboradas por uma comunidade discursiva para uso próprio. Às vezes, o mesmo evento comunicativo pode ser identificado por mais de um nome.

As características mencionadas expressam a definição de gêneros apresentada por Swales (1990):

Um gênero abrange um grupo de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algumas séries de propósitos de natureza comunicativa. Esses propósitos são reconhecidos por membros especializados da comunidade do discurso padrão e,

assim, constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento molda a estrutura esquemática do discurso, influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que trabalha para manter o âmbito de um gênero estreitamente centrado na ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as grandes expectativas forem realizadas, o exemplar será visto como um protótipo pela comunidade do discurso padrão. Os nomes de gênero herdados e produzidos por comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosa comunicação etnográfica, mas normalmente carecem de validação extra (SWALES, 1990, p. 58)⁷.

Os gêneros se materializam em ações languageiras, que são unidades comunicativas cujas características dependem das propriedades das situações de interação e da ação de modo geral, assim como das condições histórico-sócio-culturais de sua elaboração. Ao mesmo tempo, nos gêneros, determinados conhecimentos são abstraídos dos contextos sócio-culturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade.

Dessa maneira, os gêneros são uma fonte importante para análise e compreensão da ação humana, muito particularmente no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tanto para os alunos que se encontram fora do contexto histórico-sócio-cultural da língua que estão aprendendo, quanto para aqueles que estão em imersão, isto é, que estão aprendendo a língua em um país onde ela é falada. Para os aprendentes, os gêneros servem como estruturação e organização de sua compreensão, não apenas da língua (no caso o Português como língua estrangeira), mas também da comunidade.

⁷ Tradução de Piedade, R.G. de Sousa, 2009.

1.1.3 Os Gêneros Textuais como Objeto de Ensino

O Interacionismo Sociodiscursivo assume a postura da necessidade de serem descritos gêneros de textos para seu ensino na escola, a fim de que os alunos se apropriem desses diversos gêneros e os utilizem como mediadores das atividades de linguagem (CRISTOVÃO, 2002, p. 94).

Pensar em gêneros textuais é tentar perceber a condensação das características, formas e funções que se ligam diretamente a concepções de linguagem discursivas e sócio-interativas. Em outras palavras, pensar em gêneros textuais é refletir sobre seu uso, contexto e interação, que são também critérios recorrentes para se conceber a linguagem na perspectiva do seu funcionamento. Pensar nos gêneros textuais é compreender todo o seu evidente caráter multidisciplinar.

Marcuschi (2002) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social.

Os gêneros textuais na escola funcionam não somente como forma de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem, onde eles passam a ser objeto de expressão do pensamento e de sistematização das práticas sociais e dos objetos de ensino, mais especificamente no domínio do ensino da produção de textos escritos e orais (SCHNEUWLY, 2004, p. 71).

Partindo dessa compreensão, mostraremos agora como os gêneros textuais podem atuar como instrumentos de ensino. Para alcançar esse objetivo, buscamos apoio em Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores que utilizam o gênero “como meio de articulação entre as práticas sociais e os

objetos de ensino” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 71). Essa articulação é feita em três etapas: as práticas de linguagem, as atividades de linguagem e seu funcionamento em atividades escolares.

As **práticas de linguagem** consistem nas dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, ou seja, dependem da identidade social dos participantes, das representações de uso e das funções por elas privilegiadas.

As **atividades de linguagem** dizem respeito à estrutura do comportamento e funcionam como uma interface entre o sujeito e o meio. É possível dizer que elas emergem das situações de comunicação, das zonas de cooperação e interação social, e também do papel que é atribuído às práticas sociais.

Quanto ao seu funcionamento em **atividades escolares**, o gênero textual aparece, geralmente, de forma estereotipada nos livros didáticos, desprovido de qualquer relação com situações de comunicação, sem referência para a construção de planos de estudo e de progressão.

No ambiente escolar, tratar o gênero à parte de uma situação autêntica seria negar o fato de que ele é um instrumento de comunicação, uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Tratá-lo de outra maneira seria colocá-lo como produto cultural da escola, cujo mero objetivo seria o de desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente a capacidade dos alunos, com o intuito de padronizar o seu pensamento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.158).

Diferentemente dessa perspectiva, os gêneros textuais podem ser abordados estabelecendo-se uma relação entre o objeto de linguagem

trabalhado na escola com as práticas que servem de referência para o aluno na vida cotidiana.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) afirmam que é por meio dos “gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades escolares”. Por isso, são tidos como megainstrumentos que fornecem suporte para as atividades nas situações de comunicação. “Os gêneros não são mais apenas instrumentos de comunicação, são também objetos de ensino-aprendizagem que têm forma linguística e um objetivo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) construíram um modelo didático que toma por ponto de partida a explicitação do conhecimento implícito que os usuários da língua têm a respeito dos gêneros. Esses autores apresentam três princípios pertinentes ao modelo didático:

(1) o princípio da *legitimidade*, que diz respeito aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas;

(2) o princípio de *pertinência*, referente às capacidades dos alunos, às finalidades, aos objetivos da escola e aos processos de ensino-aprendizagem;

e

(3) o princípio de *solidarização*, que torna coerentes os saberes em função dos objetivos visados.

O objetivo deste modelo didático é o de trabalhar (ou ensinar) com eficácia os gêneros textuais mais adequados à prática de linguagem à qual o aluno está (será) exposto, para que, a partir daí, ele possa produzir este ou aquele gênero, quando houver necessidade, em situação real de comunicação.

Podemos concluir, até aqui, que o professor ao construir um modelo didático que satisfaça as necessidades de aprendizagem num determinado

contexto ou situação, pode levar em consideração não somente as observações feitas a respeito dos gêneros textuais como objeto de ensino, como também seus propósitos comunicativos.

1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O foco principal deste trabalho é o ensino-aprendizagem da compreensão de gêneros textuais orais. A razão da escolha deve-se ao fato de que no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a modalidade oral é, via de regra, bastante ensinada. Ao aprender a nova língua, os alunos esperam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam interagir linguisticamente em diferentes contextos sociais.

Para o aluno de LE, usar a linguagem oral pode, em outros termos, fazê-lo ser aceito, ter sucesso dentro e fora da sala de aula, torná-lo capaz de adequar-se às situações reais de comunicação e interação e, sobretudo, tornar viável a expressão do seu pensamento por meio dos gêneros textuais (orais).

Assim sendo, ao levarmos em conta o ensino-aprendizagem da compreensão oral, é interessante considerarmos a utilização dos gêneros textuais, pois esses “vão ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e correspondem a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p.162).

Brown (2001, p. 271) diz que “falar é um processo interativo de construção de significado que envolve a produção e a recepção e o

processamento da informação⁸". Os alunos de LE são expostos a três áreas para o desenvolvimento da modalidade oral nesses aspectos supracitados:

- 1) *Mecânica da língua* (pronúncia, estrutura, vocabulário etc.), onde é preciso usar as palavras apropriadas, com a pronúncia, o sentido e os contextos adequados;
- 2) *Funções de operação e/ou interação*, que consistem na relação entre o interlocutor e o ouvinte (ou emissor/receptor), nos níveis de compreensão e de transmissão da mensagem; e
- 3) *Regras sociolinguísticas*, como a tomada de turno, a duração das pausas entre os falantes, os papéis dos participantes, assim como compreender com quem se está falando, em que circunstâncias, sobre o que e por que razão.

A partir do conhecimento dos aspectos acima descritos, podemos dizer que os gêneros textuais orais têm espaço no ensino-aprendizagem de LE por facilitarem a sistematização do ensino-aprendizagem e por possibilitarem o trabalho com fenômenos de textualidade oral em relação às situações de comunicação, permitindo o estudo de diferentes níveis de atividades de linguagem, tornando o ensino e a aprendizagem mais prazíveis.

Os gêneros textuais – em particular os orais, para este trabalho – podem ser integrados às práticas de sala de aula, permitindo que as tarefas desenvolvidas pelos alunos sejam significativas.

Essa inserção de gêneros textuais orais no ensino-aprendizagem de LE refere-se à compreensão oral (CO) e à produção oral (PO). Neste trabalho, trataremos da CO, por meio dos gêneros textuais como forma de insumo para

⁸ Tradução da autora.

PO e/ou para a produção escrita (PE) em PLE, por três motivos: Primeiro, pela escassez de trabalhos na área de CO no ensino-aprendizagem de PLE; segundo, pela descaracterização das atividades de CO como forma de insumo no manual didático utilizado durante esta pesquisa e, terceiro, para desenvolver, nos alunos, a habilidade de CO como preparação para o exame CELPE-BRAS.

Para alcançarmos nosso objetivo, é necessário estabelecer a importância do insumo no ensino-aprendizagem de LE, bem como fazer uma concisa retrospectiva acerca das abordagens orais no ensino de LE e o tratamento dado à CO.

1.2.1 O Insumo

Lightbown e Spada (1999, p. 60) advogam que, do ponto de vista inatista – representado pelas ideias de Krashen –, o insumo deve ser significativo e interessante ao aluno e não necessariamente regido por regras e sequências gramaticais. Em contrapartida, o interacionismo o vê recebido pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, como uma oportunidade de atribuir significados aos que vêem e/ou ouvem.

No âmbito da nossa experiência no ensino de LE, temos observado que, nas aulas, o aluno é comumente exposto a diferentes tipos de recursos auditivos, tais como a fala do professor e dos colegas; e áudios gravados como CDs e DVDs integrantes do manual didático adotado. Entretanto, por este tipo de insumo ser fabricado com o objetivo de se adequar ao repertório do aluno (nível linguístico, regido na maioria das vezes, pelo material didático), ele

frequentemente se torna superficial, descontextualizado e irrelevante para o aprendiz.

Ainda com relação à nossa observação, de forma geral, encontramos o que podemos chamar de professor “despreocupado”, ou seja, aquele que só reproduz os textos orais sem a devida preocupação com a compreensão dos mesmos, apoiando-se nos materiais didáticos. Estes apresentam uma lista de perguntas diretas, que levam o aluno apenas à identificação de detalhes, sem demonstrar maior preocupação em levar o aluno a analisar o que há de realmente relevante na mensagem. Perguntamo-nos, então, para que serve o insumo tratado dessa maneira?

O insumo autêntico⁹ (não fabricado a princípio para fins didáticos) pode ser, no entanto, fornecido em sala de aula e ter características que o aproximem da fala normal, o qual inclui aspectos referentes à linguagem (gênero, finalidade etc.), à fonética e à fonologia (ritmo, entonação etc.), à modificação da língua padrão (assimilações, elisões etc.), além de elementos que possam facilitar a compreensão (redundâncias, pausas, marcadores de organização de ideias etc.).

Um último aspecto, mas não menos importante, presente no mesmo é o da relevância para a realidade do aluno. Corroborando com esta ideia, Almeida Filho e El Dash (2002) afirmam que:

Ninguém se lembra de todos os detalhes presentes numa mensagem oral efêmera – o que se retém é o que é percebido como importante para as suas necessidades na hora da escuta. Muitos dos textos orais apresentados não se situam em contexto algum e o aluno não tem razão nenhuma para a escuta alheia a seu interesse e a sua vida (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 33).

⁹ "Os fatores externos, tais como as condições em que o aluno opera, podem incluir o tempo e a frequência disponível para a exposição à língua-alvo, a qualidade das amostras da língua-alvo que os alunos estão expostos, em outras palavras, o *input*". (BROWN, 2000, p. 256).

Quanto à maneira de abordá-lo, podemos dizer, segundo Almeida Filho e El Dash (2002, p. 34), que é possível, nas atividades de CO em LE, explorar ao máximo os inúmeros e variados aspectos do texto oral – dos sons ao vocabulário, às mais complexas interpretações. Para isso, basta variá-lo e explorá-lo. É importante, também, ressaltar que a simplificação da tarefa – e não do insumo – é algo que pode ser pertinente para o ensino-aprendizagem. Desmembrar tarefas como, por exemplo, identificar quantas pessoas estão falando, em que lugar se dá a conversa, é proporcionar a intensificação da interação direta com este, quer simples ou mais complexos. Assim, não haverá a necessidade de exigir do aluno que compreenda tudo de uma só vez.

Lembramos, enfim, que o insumo, além de autêntico, deve ser fornecido de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e levar em conta, também, seus conhecimentos prévios (ou de mundo). Por esse motivo, a seleção de certos gêneros de textos familiares a eles e de acordo com a situação em que estes se encontram, pode favorecer a compreensão oral e o reconhecimento da língua na atividade.

1.2.2 As Abordagens de Ensino-Aprendizagem do Oral em LE

Nunan (1989) observa que o curso da história do ensino de LE – e também de Língua Materna (LM) – sempre foi mais voltado para o ensino da escrita, o qual é caracterizado por sentenças bem formuladas e parágrafos adequadamente estruturados, ao contrário da língua falada, que se apresenta em enunciados menores e fragmentados, caracterizados por uma variedade de aspectos relacionados à pronúncia.

Podemos dizer, inicialmente, que a CO era vista apenas como uma “charada”, um problema de reconhecimento auditivo de estruturas linguísticas que visavam levar o aluno a se apropriar da língua por meio de repetição (dos *drills*) (RICHARDS; RODGERS, 2005, p. 51). Apesar disso, Scarcella e Oxford (1992) defendem a ideia de que a compreensão oral não se limita, apenas, à percepção de sons ou ao reconhecimento de estruturas, mas envolve a compreensão de significados.

Entendemos que a relação entre a língua falada e o ensino da língua, em particular da língua estrangeira, tem recebido atenção no que diz respeito à sistematização voltada para o ensino-aprendizagem. Prova disso é o surgimento de abordagens ou sistemas de ensino baseados desde o início na CO como, por exemplo, na abordagem de ensino denominada *Total Physical Response* (TPR), criada por James Asher. Este pesquisador acreditava que a prontidão para falar fosse biologicamente determinada pela proporção com que o entendimento da língua oral era adquirido (RICHARDS; RODGERS, 2005, p. 73).

Krashen (1987) sugeriu o chamado *Natural Method*, caracterizado pelo uso intenso de interação oral na língua-alvo, privilegiando as atividades que fomentem a interação e ao mesmo tempo apresentem a língua. Este sistema ressaltava a exposição à grande quantidade de mensagem falada desde os primeiros níveis de aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2005, p. 18).

Há mais de 30 anos, a Abordagem Comunicativa (AC) – também conhecida como *Communicative Language Teaching* (CLT) – trouxe a proposta de trabalhar a língua falada de modo funcional. Desde então, as atividades de CO têm valorizado materiais de áudio (documentos autênticos), em que

usuários “reais” da língua operam (UR, 2005, p. 2). Logo, os textos com fins didáticos voltados para a CO passaram a ser retirados de situações de uso autênticas, para que os alunos pudessem usar a língua seletivamente em tarefas que enfocassem mais o sentido do que forma (UR, 2005, p. 33).

É possível relacionarmos o fornecimento do insumo autêntico ao planejamento e aos procedimentos didático-metodológicos das atividades de compreensão oral. De acordo com Ur (2005, p. 2), escutar as notícias, na televisão ou no rádio, discutir problemas do dia-a-dia, conversar com pessoas em uma festa, assistir a aula, receber um conselho de um amigo etc., não são atividades exclusivamente de compreensão oral, mas de alguma forma abrangem a compreensão auditiva como um componente essencial da situação de comunicação. Essas situações, meramente ilustrativas, podem ser generalizadas e levadas para as práticas de sala de aula.

Entretanto, devemos considerar alguns tópicos relacionados às generalizações, mencionadas acima, ao planejamento e às práticas de sala de aula. Ur (2005, p. 3-10) lista as seguintes:

1) Propósitos e expectativas – geralmente (salvo as situações em que ligamos a TV ou rádio aleatoriamente ou entramos num lugar e ouvimos a uma conversa já em curso ou sem querer escutarmos pessoas conversando em um ônibus) somos capazes de prever o que estamos prestes a ouvir (UR, 2005, p. 3): nível de formalidade, conhecimentos sobre os sujeitos envolvidos, a situação etc. Nossas expectativas estão relacionadas ao propósito da escuta (encontrar respostas, por exemplo). A afinidade entre propósito e expectativa e a compreensão oral corresponde ao que o ouvinte quer ou precisa ouvir. Na prática de sala de aula podemos planejar atividades que sejam significativas

aos alunos de modo que, ao realizar tais atividades, eles tenham a oportunidade de conectar seu conhecimento prévio e/ou inferências e expectativas ao que estão prestes a ouvir;

2) Respostas – na maioria das vezes, senão todas, nós, como falantes, esperamos uma reação ou qualquer outro tipo de manifestação por parte do ouvinte ao que foi dito (verbal ou não-verbal), isto é, aguardamos uma resposta. Nem todas as atividades de sala de aula são desenvolvidas de modo análogo. Algumas, muito longas, passam de atividade de compreensão a testes de memória. É importante que as atividades de compreensão oral criem oportunidades aos alunos de formular essas respostas imediatas, o que pode acontecer por meio da interação;

3) Visibilidade – muito provavelmente estamos diante de alguém, fisicamente, quando o ouvimos (com exceção de casos como assistindo à televisão ou falando ao telefone, por exemplo). Na sala de aula, via de regra, podemos notar que os textos orais apresentados para o desenvolvimento das atividades são fabricados para se encaixar em um programa de estudo e/ou ao material didático. O “insumo” autêntico é, ainda, muito pouco presente. Podemos, por exemplo, em sala de aula, apresentar falantes nativos aos alunos;

4) Dicas – expressões faciais, postura, olhar, gestos, tom de voz, cheiros, barulhos ou ruídos etc. fazem parte do vasto elenco de “recursos extra linguísticos” que o ouvinte pode encontrar em uma situação real de comunicação. Segundo Ur (2005), dentre tais artifícios, os visuais são em maior número. Esse tipo de indícios, mais especificamente os visuais, podem ser responsáveis pelas informações sobre a situação e facilitar a compreensão.

Na prática de sala de aula, as atividades desenvolvidas apenas pela utilização de textos orais fabricados podem ser entendidas como as que menos fornecem essas “dicas”, em contrapartida às atividades desenvolvidas utilizando insumo autêntico (filmes, entrevistas de TV, rádio web, etc.), as quais podem promover o desenvolvimento da atividade de compreensão oral;

5) Continuidade e interrupção – em uma situação real de comunicação, podemos encontrar a divisão ou quebra do discurso por um ou mais sujeitos (verbalmente ou não) quando há intercalação entre falantes, quando vários sujeitos falam ao mesmo tempo ou falam em diferentes direções. Não há uma continuidade no texto oral produzido. Em sala de aula, os textos fabricados podem, intencionalmente, levar a certa idealização de “perfeição” do modo de falar da língua-alvo, pois, muitas vezes, ignora-se algumas aspectos recorrentes de uma interação real. No caso da utilização do insumo autêntico no desenvolvimento de atividades de compreensão oral, é plausível fazermos prevalecer todas as locuções possíveis de ocorrerem realmente.

6) Níveis de formalidade – Jooks (1967 *apud* UR, 2005) apresenta quatro níveis de formalidade, a) extremamente formal (discurso acadêmico, cerimonial); b) formal (palestras, notícias lidas no rádio ou na televisão); c) informal (entrevistas televisivas, no rádio, uma aula) e d) muito informal (focacas, discussões familiares). Para simplificarmos essa classificação adotaremos aqui apenas duas formas, sendo a e b formal e c e d informal. Esses níveis de formalidade desenvolvidos em sala de aula têm o objetivo de expor o aluno a uma situação de comunicação e facilitar a escolha do nível de

linguagem a ser usado, remetendo ao contexto de produção estabelecido por Bronckart (2006)¹⁰.

Além de considerar as implicações de uso da língua em situações reais de comunicação, expostas acima, é importante também considerar as finalidades envolvidas na CO em LE que, conforme Ur (2005, p. 2), são estabelecidas de acordo com a necessidade do ouvinte de engajar-se em uma interação social (conversar), ou de obter informações (assistir uma palestra, por exemplo), por prazer (ouvir rádio, assistir televisão) ou, ainda, por qualquer outro motivo. Há, portanto, diferentes necessidades instituídas por diversas situações de comunicação.

Os objetivos das atividades de CO são inúmeros e variados. Há de se levar em consideração vários fatores quando se pensa na elaboração de uma atividade de CO. Dentre eles, podemos citar: a necessidade estabelecida pela situação real de comunicação para a qual os alunos estão sendo preparados; as dificuldades que eles podem vir a ter; o nível linguístico e a idade; o tipo de equipamento e material pedagógico que se pretende usar; níveis de motivação; concentração; interesse etc. (Cf. UR, 2005, p. 22).

Ur (2005, p. 33-47) aponta diversos objetivos possíveis de serem alcançados por meio de atividades de CO. Os pontos a seguir, adaptados das ideias apresentadas pela autora, esclarecem tais objetivos:

(1) Escutar para perceber – Esse tipo de atividade tem como principal objetivo “treinar” o aluno para perceber as nuances relativas aos sons, as combinações de sons, a tonicidade e a entonações padrões da LE. Essas atividades, geralmente, ocorrem em dois níveis: no nível da palavra e no nível

¹⁰ Ver página 24 item 1

da sentença. No nível da palavra, as atividades podem ser elaboradas de forma simples, o áudio pode ser composto por palavras isoladas, lembrando que o objetivo é apenas de “treinar” o aluno, familiarizá-lo com o novo som. No nível da sentença o objetivo das atividades é o de “treinar” o aluno a reconhecer o que a autora chama de interferências, ou seja, contrações, assimilações e elisões, distorção de palavras usadas coloquialmente etc (UR, 2005, p. 36-41).

(2) Escutar para compreender – Esse tipo de atividade pode envolver dois objetivos caracterizados em “passivo” e “ativo”. Os objetivos passivos são observados em atividades que requerem apenas uma resposta curta, como *sim* e/ou *não*; ou nenhuma resposta. Em contrapartida, os objetivos “ativos” apresentados nas atividades de CO, servem de embasamento para atividades posteriores mais sofisticadas que envolvam as outras habilidades, o pensamento, a imaginação e a criatividade do aluno. Esses objetivos podem ser divididos em quatro tipos:

a) **Passivo 1** – o objetivo desse tipo de atividade está relacionado com a exposição contínua do aluno à LE, fornecendo a maior quantidade possível de texto oral para aperfeiçoar o desempenho da habilidade de compreensão oral. As atividades que visam esse objetivo em particular podem (ou não) ser seguidas com a transcrição do texto oral, podem ser realizadas por meio de textos que sejam familiares aos alunos, com a ajuda de imagens, e/ou podem ser elaboradas a partir de músicas (que objetivam recreação) etc. (UR, 2005, p. 51);

b) **Passivo 2** – o objetivo presente nesse tipo de atividade requer uma resposta breve e imediata dos alunos à medida que eles escutam o texto oral (com ou sem pausas, dependendo do tamanho do texto) (UR, 2005, p. 67);

c) **Ativo 1** – aqui, o objetivo é a compreensão geral ou específica do texto oral: a partir da compreensão do texto oral, o aluno deve ser capaz de reproduzi-lo, resumi-lo e expandi-lo (UR, 2005, p. 127);

d) **Ativo 2** – o propósito desse tipo de atividade é determinado, não pela extensão do texto oral, mas pelo conteúdo apresentado no mesmo, que deve fomentar discussões e debates, estimular a expressão do pensamento, incitar a imaginação e a criatividade (UR, 2005, p. 148).

É importante lembrar que é possível encontrarmos mais de um objetivo, dentre os mencionados acima, em uma única atividade de compreensão oral, porém em proporções diferentes, alguns com mais destaque que outros.

Se o objetivo principal da CO é o de estabelecer ou manter relações sociais, instaurar interação com diferentes propósitos, de acordo com a necessidade dos alunos, o desenvolvimento da CO em LE vai, então, ocorrer a partir da instrução, ou seja, vai ser sistematicamente organizada para o ensino visando uma contínua aferição da compreensão de textos orais em sala de aula (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 17).

Entretanto, os mesmos autores acima citados, declaram que o ensino de CO em LE (ou LM) é impossível de acontecer, pois “depende dos processos cognitivos internos do indivíduo, de reações afetivas e de conhecimento de mundo, aspectos fora do alcance do professor” (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p.18). Assim, como saber de fato se o aluno compreendeu ou não um

determinado texto oral? A resposta a essa pergunta é vaga e indefinida. A falta de conhecimentos aprofundados acerca dos processos de compreensão pode justificar a prática de se testar a habilidade de compreensão oral em vez de ensiná-la. O pressuposto psicológico acerca dessa ideia, geralmente implícita, é o de que a exposição do aluno a muitas testagens acaba por criar nele a capacidade de apreender o sentido dos textos. Esses processos são passíveis de serem promovidos em sala de aula, através de atividades de compreensão oral e podem resultar na aquisição da habilidade de compreensão mais satisfatória e rapidamente.

Embora muito intrigantes e complexos, os conhecimentos acerca dos processos mentais do indivíduo podem ser “facilitados por intervenção pedagógica” (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 18). É por meio dessa intervenção que podemos atestar a compreensão ou não de um texto oral. Conforme os autores supracitados, esta intervenção pedagógica pode ocorrer em três etapas que eles chamam de “níveis de procedimentos” para compreensão de textos orais:

- 1) A *compreensão direta*: abrange o reconhecimento (pelo ouvinte) de vocabulário, esquemas conexos, fatos e pormenores além das ideias principais do texto oral (p. 19);
- 2) A *interpretação com inferência*: O ouvinte traça uma relação de identificação tênue entre a finalidade e a atitude do produtor do texto com as implicações do que está sendo dito. “As inferências são feitas sobre os conteúdos ou proposições percebidas no texto oral” (p. 19);
- 3) A *avaliação e a extensão*: faz uso de recursos lógico-dedutivos, estabelecendo valores reais ou irrealis e buscando contradições

acerca dos argumentos apresentados no texto oral. O aluno (ouvinte) avalia “seu sucesso ou fracasso na construção de um sentido interno ao texto e dos possíveis efeitos externos almejados ou não pelo locutor” (p. 19).

Ainda sobre esses níveis de procedimentos, podemos notar dois subníveis de ação:

- 1) O de *apreensão* de informação (re)construída a partir das formas linguísticas (nível de compreensão direta) e
- 2) O de *projeção* dos significados a contextos comunicativos (nível de interpretação com inferências e o nível de avaliação e extensão).

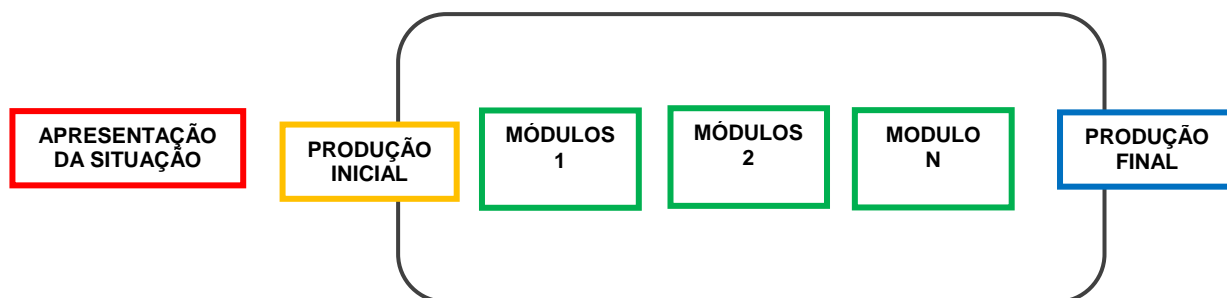
Após a exposição dos níveis de procedimentos, podemos entender que a CO em LE envolve muito mais que o simples reconhecimento das palavras. De fato, a CO, como atividade de construção do sentido, tem caráter interpretativo e precisa ser tratada mais cautelosamente. Para isso, é importante que se trabalhe um insumo com a finalidade de se obter um significado (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 33).

Como o objetivo deste trabalho é mostrar que se pode desenvolver a habilidade de CO em PLE, fazendo uso dos gêneros textuais orais como insumo, apresentaremos, em seguida, a sequência didática (SD) construída durante o curso e veremos em que momentos a compreensão dos gêneros textuais orais é encontrada na SD.

1.2.3 O Ensino-Aprendizagem Dos Gêneros Textuais Orais Em Sequências Didáticas

“Uma sequência didática (SD) consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para esses autores, a SD tem como finalidade maior ajudar o professor a organizar sua maneira de trabalhar com os gêneros (orais ou escritos), para que os alunos possam dominá-los melhor.

A estrutura base de uma SD pode ser assim representada



(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Utilizamos o modelo acima descrito como base para elaboração de uma SD que nos possibilitasse o desenvolvimento da habilidade de CO por meio dos gêneros textuais orais como insumo para um grupo específico de alunos que prestariam o CELPE-Bras. Essa escolha pode ser justificada pelo fato de permitir que as atividades de CO fossem inseridas em momentos propícios para o desenvolvimento da habilidade de CO.

Resta-nos, agora, explicitar em que momentos foi possível e viável abordar a habilidade de CO, sabendo-se que, especificamente neste trabalho, a função do texto oral é a de insumo para PO e/ou PE.

Apresentação da situação – Como nesta etapa há o detalhamento da tarefa, a exposição da situação ou a apresentação do problema, certamente essas ações foram desencadeadas por meio de um gênero textual oral, possibilitando o desenvolvimento de uma atividade de CO. Nesse caso, o gênero oral pôde servir de insumo para a apresentação da situação. A

finalidade da atividade de CO pôde ser determinada através de um dos níveis de procedimento: a compreensão direta, por exemplo.

Primeira produção – Como o próprio nome já indica, coube aos alunos aqui reconhecer e refletir sobre a representação da situação apresentada por meio de um gênero textual (oral ou não) para então produzirem seus textos a partir da atividade de CO proposta. Percebeu-se então que, em certas sequências, utilizar a CO na primeira produção não seria aconselhável, pois descaracterizaria o objetivo desta produção, que consiste, principalmente, no reconhecimento da situação de comunicação apresentada por meio dos gêneros textuais. Entretanto, a atividade de CO serviu também para identificar eventuais intervenções futuras, que auxiliam na elaboração de etapa(s) do(s) módulo(s) posterior(es), com o intuito de resolver os problemas detectados no estágio de produção inicial.

O(s) módulo(s) otimiza(m) a oportunidade de os alunos explorarem os gêneros textuais em todos os seus aspectos (linguístico, sociolinguístico, discursivo, cultural etc.). Sendo assim, é possível uma “revisão” dos problemas detectados através da utilização de um gênero textual oral como insumo em uma atividade de CO. Este texto oral pode ser diferente desde que apresente os elementos necessários para sanar as dificuldades identificadas. Com relação à finalidade da atividade de CO, pode ser possível desenvolvê-la através do primeiro e do segundo níveis de procedimentos, pois tanto a compreensão direta quanto a interpretação com inferências pode facilitar o trabalho no momento de “aparar as arestas”.

A produção final – A esta etapa fica reservada a fase de avaliação das produções dos alunos e de classificação dos resultados por eles obtidos. Logo,

consideramos mais trabalhoso e delicado, mas não impossível, a utilização de uma atividade de CO que introduzisse um gênero oral como insumo, pois esta poderia descaracterizar a etapa de produção final.

1.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A TEORIA DOS GÊNEROS

Contraopondo-se ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de suas estruturas) e ao behaviorismo (reflexos condicionados que moldam o comportamento) na área de ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem comunicativa emergiu em meados da década de 1960 e tornou-se popular no mundo todo. Mas foi a partir da década de 1970 que os conceitos de comunicação e abordagem comunicativa passaram a fazer parte do ensino-aprendizagem de LE no Brasil, conceitos que, conforme Almeida Filho (1992, p. 38 *apud* LIMA 2007, p. 11) “abriram novas possibilidades de compreensão dos processos de ensinar-aprender línguas”.

Por centralizar o ensino da LE na comunicação, a abordagem comunicativa (AC) insere-se nessa nova perspectiva de ensino-aprendizagem: ensinar o aluno a se comunicar em LE e adquirir uma competência comunicativa.

Este conceito de competência comunicativa foi desenvolvido por Hymes (1972) baseado em reflexões críticas sobre as noções de competência e performance de Chomsky (1965). Hymes (1979) afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. A partir dos trabalhos

desse autor, a noção de competência de comunicação foi rapidamente didatizada, isto é, transposta para o ensino-aprendizagem de LE.

O objetivo principal da AC é o de fazer com que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa, ou seja, consigam “utilizar a linguagem para uma comunicação significativa” (RICHARDS, 2006, p. 3).

A competência comunicativa, segundo Canale e Swain (1980, p. 5), diz respeito ao “conhecimento dos aspectos referentes ao uso comunicativo da língua em situações de comunicação real”, isto é, ao ensino da LE a partir de situações que favoreçam os alunos a empregar a língua para fins comunicativos e não apenas para fins de ensino de elementos relacionados a estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas.

A noção de competência comunicativa propiciou uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem: o ensino comunicativo. Essa perspectiva foi essencial para o processo de reformulação de materiais didáticos, do tratamento dado à gramática, para a (re)definição do papel do aluno e do professor no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Com relação ao material didático, podemos constatar que ele constitui um “elo importante do discurso de competência” (SOUZA, 1999a, p. 27 *apud* EDMUNDSON, 2008, p. 45). Em LE, a reformulação do material didático busca mostrar a língua como “natural” objetivando alcançar a competência comunicativa, hierarquizando a seleção e a organização de conteúdos que são distribuídos em atividades e tarefas que proporcionem ao aluno a possibilidade de usar seu raciocínio crítico, de inferir, de refletir e de se questionar diante de determinados temas, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para Almeida Filho (2007, p. 36), o que caracteriza um método como comunicativo é a “ênfase maior na produção de significados que nas formas do sistema gramatical”. Essa afirmação não significa que tópicos de gramática são “deixados à parte”, mas que podem ser ensinados como instrumentos que viabilizem o propósito comunicativo.

O ensino da gramática na AC funciona como um meio para alcançar um fim, ou seja, a AC trata as estruturas gramaticais da língua como ferramentas para conseguir se comunicar. A língua, na AC, não constitui um fim em si mesma, mas um meio, um veículo de comunicação que otimiza as chances dos alunos de interagirem com a cultura e com diferentes visões de mundo.

Na AC, os alunos desenvolvem a capacidade de formular hipóteses com o intuito de entender a construção da estrutura da língua, por isso é esperado que o aluno seja bem mais atuante no processo de aprendizagem, não somente da gramática, mas da língua como um todo, refletindo sobre seu funcionamento.

Saber uma língua é tido frequentemente como a posse de um conhecimento das formas corretas, mas por si só esse conhecimento resulta de pouca utilidade. Ele tem que ser complementado por um conhecimento de uso apropriado (WIDDOWSON, 1991, p. 36).

Essa proposta de ensino, que visava revolucionar a maneira de ensinar e aprender línguas, delineou um novo perfil para professor e para o aluno.

Com relação ao “novo” papel do professor, podemos nomeá-lo de **comunicativo**¹¹ (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 37-38) quando: a) ele desenvolve atividades que permitem a participação dos alunos, promovendo a interação como ato de interlocução entre falante e ouvinte oportunizando a negociação

¹¹ Grifo do autor

de sentidos e aspectos discursivos e pragmáticos; b) apresenta materiais autênticos; c) proporciona conteúdos relevantes à prática e ao uso da língua; d) respeita a variação individual dos alunos (motivação, ansiedade, inibição, autoconfiança etc.); e) avalia o progresso dos alunos a partir das atividades e tarefas comunicativas desenvolvidas.

Widdowson (1991, p. 81) afirma que “podemos vincular, de uma forma ou de outra, a LE, objeto de ensino, a contextos reais de uso”. É por isso que os princípios da AC, bem como os materiais utilizados por meio dela, podem contemplar diferentes variantes linguísticas e diferentes gêneros¹², ambos determinados pelas condições sociais e pragmáticas em que ocorre o discurso, objetivando efetivamente a compreensão e a comunicação.

Acreditamos que a AC já apresentava em sua essência um pouco da teoria dos gêneros, ainda que implicitamente, pelos seguintes motivos:

(1) Tanto a AC quanto a teoria dos gêneros fazem referência à necessidade de uma competência comunicativa que se sobressaia à competência linguística e que compreenda uma variedade de situações de uso, fornecendo ao aluno a possibilidade de interagir eficazmente em diferentes contextos a partir de sua necessidade e motivação;

(2) Ambas dizem que apenas a utilização de regras gramaticais é insuficiente para a produção de enunciados;

(3) Ambas visam o desenvolvimento da competência comunicativa que inclui, além do conhecimento linguístico, a habilidade de uso da linguagem em suas mais variadas conjunturas.

¹² Ressaltamos que neste trabalho, damos ênfase aos gêneros textuais orais.

Essas duas abordagens parecem suscetíveis de serem aproximadas, na medida em que:

(1) Não abordam estruturas isoladas;

(2) Enfatizam os elementos pertencentes às esferas sociais no momento de produção do texto, os papéis tomados pelos interlocutores, os objetos de comunicação entre outros;

(3) Consideram as particularidades da língua falada na elaboração de atividades, seleção de matérias com fins didático-pedagógicos e objetivos de ensino;

(4) Levam em conta os registros da língua como características constituintes do próprio texto; e

(5) Exploram o fato de que a produção dos textos é motivada pela interação, de que o texto é construído a partir da interação, não carrega seu significado pronto em si mesmo.

A partir do exposto, cremos que seja possível uma abordagem de ensino que concilie a AC – principalmente em relação a **objetivos de ensino** (entendidos neste contexto como intenções habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso) – com a Teoria dos gêneros no que diz respeito a **objetos de ensino** (os gêneros textuais como insumo).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência (RUIZ, 1991, p 48).

Neste capítulo descreveremos a metodologia da pesquisa que serviu de base para a elaboração deste trabalho: a pesquisa-ação. Apresentaremos os sujeitos e o contexto da pesquisa (*locus*), o material didático, a aula experimental, que serviu de ponto de partida para a elaboração da sequência didática. Faremos também a apresentação do corpus e das atividades de compreensão oral dentro das sequências didáticas, bem como das categorias escolhidas para a análise.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação pressupõe uma concepção específica de pesquisa inserida na ação (DESROCHE, 1990). Ela compreende três aspectos: (1) a pesquisa sobre os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a explicação; (2) a pesquisa para adotar uma prática racional nas práticas espontâneas, destacando a finalidade de sua utilização; e (3) a pesquisa pela ação, isto é, assumida por seus próprios atores – tanto em suas concepções como em sua execução e acompanhamento – e que tem por meta a intervenção, a transformação da realidade (Cf. FRANCO, 2005).

Esse tipo de metodologia consiste em uma abordagem científica voltada para a solução de problemas que introduz mudanças em uma determinada situação social com mais eficácia do que eventuais procedimentos não testados previamente. Sem dúvida, as mudanças introduzidas com este tipo de

pesquisa constituem uma solução melhor do que deixar a situação problemática no estado em que se encontra, sem mudanças.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a pesquisa-ação pode ser entendida como "um processo sistemático de indagação do professor" (HADLEY, 2004, p.v). Em outras palavras, podemos entendê-la como um processo contínuo de experimentação, derivado das práticas de sala de aula, objetivando suprir as necessidades dos alunos, buscando maneiras eficientes e diversificadas de resolver questões que, de certa forma, parecem não ter soluções e podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Essa metodologia pode ser um instrumento valioso ao qual os professores podem recorrer com o intuito de aperfeiçoarem o processo de ensino-aprendizagem no ambiente em que atuam.

Esse tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de "dentro para fora" (NUNAN, 1992, p. 39-49), pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática. É por meio desse desenvolvimento profissional que são delineados dois modos de encarar a natureza da pesquisa de modo geral. O primeiro modo é o de que as verdades científicas existem no mundo externo, cabendo ao cientista apenas descobri-las. O segundo é que não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico, social e cultural no qual os fenômenos são observados, interpretados, e ficam sujeitos à mudança, à luz da prática.

Nesta pesquisa, escolhemos uma metodologia pautada no segundo pressuposto apresentado acima. Levamos em consideração o contexto social e

cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa e seus propósitos em aprender o português como língua estrangeira.

2.2 OS SUJEITOS E O *LOCUS* DA PESQUISA

A elaboração deste trabalho partiu de nossa experiência como professora de Português Língua Estrangeira (PLE) para alunos estrangeiros que faziam parte do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Este Programa constitui, por definição, uma atividade de cooperação cujo objetivo é a formação de recursos humanos a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos culturais ou educacionais, realizarem estudos universitários no nosso país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G (SESu/ MEC, 2008).

Compunham essa turma PEC-G sete alunos adultos: 04 congolese, 02 haitianas e 01 alemão. As aulas aconteciam cinco vezes na semana, com quatro horas / aula por dia, ora no laboratório de linguagem, ora em uma sala de aula do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA.

A pesquisa foi desenvolvida de junho a outubro de 2008¹³. Na época, os alunos estavam no quarto período de PLE, o que corresponde ao nível pré-intermediário.

As atividades, desenvolvidas no laboratório de linguagem e em sala de aula, foram registradas em gravações de áudio e vídeo, respectivamente. As realizadas na internet foram registradas em arquivos e também houve registro em caderno de campo.

¹³ Ver anexos 1, 2, 3 e 4 para o cronograma das atividades desenvolvidas durante esse período.

O trabalho de ensino, para esse grupo, foi dividido entre três professores do projeto PLE da UFPA. Um deles desenvolvia o trabalho com o manual didático¹⁴, o qual servia de suporte para a execução das atividades dos dois outros professores, responsáveis em desenvolver outras atividades de compreensão e produção oral e escrita a partir dos temas das lições do manual didático. É importante ressaltar que essa divisão não era impedimento para o trabalho colaborativo entre os três professores estagiários que atuaram na formação.

Durante o curso, objetivou-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos nas modalidades oral e escrita tanto para interagirem no seu dia-a-dia com os brasileiros, quanto para serem aprovados no exame CELPE-Bras, uma vez que a aprovação nesse exame é o principal requisito do programa PEC-G para que os alunos possam fazer em nosso país os cursos de graduação que escolheram.

2.3 O MATERIAL DIDÁTICO

Algumas ações foram realizadas com o objetivo de proporcionar aos alunos uma oportunidade de aprimorar suas habilidades de compreensão oral.

Inicialmente, fizemos uma análise das atividades e das tarefas de compreensão oral apresentadas no manual didático, “Avenida Brasil” (1991). Em seguida, selecionamos vídeos¹⁵ da internet, filmes em DVD¹⁶ e alguns

¹⁴ O Manual didático utilizado na turma PEC-G/2008 era o Avenida Brasil 1, equivalente ao 1º e 2º níveis e o Avenida Brasil 2, equivalente aos níveis 3º e 4º.

¹⁵ Os vídeos encontram-se no CD/DVD no anexo 5

¹⁶ Ver anexo 6 para resenhas dos filmes

áudios de atividades de compreensão oral apresentadas por outros manuais¹⁷ para, então, elaborarmos atividades que fomentassem a habilidade de compreensão oral dos alunos a partir de gêneros textuais orais.

Fizemos um estudo criterioso do exame do CELPE-Bras e da grade de avaliação dos alunos-candidatos, com o objetivo de saber o quê e/ou o quanto o aluno precisava evoluir para obter o resultado desejado e necessário para sua aprovação.

O exame em questão tem dois módulos. No primeiro módulo (Parte Coletiva), os candidatos precisam cumprir quatro tarefas de produção escrita que avaliam as habilidades de compreensão oral e leitura de forma integrada. O segundo módulo (Parte Individual) avalia a compreensão oral, leitura e produção oral, também de forma integrada. No segundo módulo, os candidatos fazem uma entrevista, chamada de interação face-a-face, e são testados individualmente por dois avaliadores.

A partir das informações coletadas – sobre o manual didático e as características do exame CELPE-Bras –, buscamos materiais didáticos que pudessem nos ajudar na preparação das aulas dos alunos estrangeiros que prestariam o exame. Porém, constatamos que são muito poucos os trabalhos e/ou manuais produzidos com a finalidade de desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos-candidatos por meio de gêneros orais autênticos.

Finalmente, propusemo-nos a não seguir somente os temas abordados no manual, mas a expandi-los, diversificá-los e até mesmo regionalizá-los adotando a abordagem comunicativa e utilizando gêneros textuais orais na

¹⁷ Ver anexo 7 para cópias de outros manuais

execução das aulas, a partir das sequências didáticas adaptadas para esse trabalho.

2.4 A AULA EXPERIMENTAL

É de praxe todo professor preparar sua aula com antecedência, conosco não poderia ser diferente.

Após o primeiro encontro com a turma PEC-G/2008, no qual aplicamos o questionário de análise de necessidades, decidimos preparar as próximas aulas de forma que fugíssemos da rotina do livro. Pensamos: de que maneira poderíamos fazer isso? Uma das possíveis respostas foi elaborar atividades mais interativas, coerentes com a realidade dos alunos e comunicativamente significativa.

Resolvemos observar como os alunos receberiam empreitada de trabalhar a língua estudada em situações real de uso. Essa aula – que denominamos de “experimental” – serviu para que pudéssemos traçar nosso caminho, refletir nossa prática docente perante a um público específico, bem como para tentar encontrar meios eficientes para desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos.

A “aula experimental”¹⁸ ocorreu ao final do nível pré-intermediário, de acordo com a sequência do manual didático “Avenida Brasil” (1991). O tema escolhido para desenvolvê-la foi “semelhanças e diferenças”. Os participantes foram cinco dos sete alunos estrangeiros regulares na turma e cinco alunos brasileiros convidados (alunos dos cursos livres de língua inglesa da UFPA). A

¹⁸ Preferimos denominá-la de aula experimental porque a tarefa, específica dessa aula, serviria, mais tarde, de ponto de partida para o desenvolvimento das SDs.

tarefa era conversar com falantes nativos. Seu objetivo era coletar informações sobre moradia e família junto aos alunos convidados.

Dividimos essa tarefa em três momentos ou passos distintos:

➤ Primeiro passo:

Ao aluno estrangeiro competiria:

- Assistir a um vídeo de aproximadamente três minutos sobre uma aluna brasileira estudante de intercâmbio nos Estados Unidos, onde ela descreve a casa em que mora e fala sobre a sua família americana;
- Fazer anotações dos aspectos mais importantes sobre vídeo assistido, com o objetivo de fazer comentários e/ou comparações com a realidade, tirar dúvidas quanto aos aspectos linguísticos da descrição (vocabulário, tempo verbal, expressões etc.);
- Preparar perguntas relacionadas ao tema (descrição da moradia e da família) que seriam usadas na conversa com os alunos convidados;
- Abordar os alunos convidados polidamente, se apresentar, pedir permissão para fazer algumas perguntas sobre o tema abordado no vídeo (moradia, família etc.) e encerrar a conversa adequadamente.

➤ Segundo passo:

Ainda aos alunos estrangeiros caberia:

- Explicar brevemente, ao aluno convidado, o vídeo assistido;
- Recorrer ao professor em caso de dúvida.

➤ Terceiro passo:

Após a realização da atividade, os alunos estrangeiros deveriam:

- Organizar a informação coletada para organizar sua fala adequadamente, utilizando o aspecto linguístico (referente a terceira pessoa do singular, pronomes possessivos etc.);
- Comparar o que viram com sua própria experiência;
- Reportar à turma as semelhanças e as diferenças, entre o Brasil e o seu país de origem, encontradas no decorrer da conversa.

Podemos visualizar melhor essa tarefa no quadro a seguir:

TAREFA			
Aula experimental: “semelhanças e diferenças” Vídeo: Minha casa			
Objetivo da tarefa: Conversar com os alunos convidados para descobrir semelhanças e diferenças entre o Brasil e seu país sobre o assunto moradia e família.			
Instruções	Duplas ¹⁹	Perguntas (definidas pelos alunos, com ajuda do professor, antes de começar a atividade)	Elementos Linguísticos
Apresente-se ao novo colega e inicie uma conversa informal para descobrir informações sobre onde, com quem, há quanto tempo, como etc. ele (ela) mora...	AE 1/ AC 1	<ul style="list-style-type: none"> • Qual seu nome? • O que você faz? • Você estuda na UFPA? Em que curso? • Onde você mora? • Você mora em casa ou apartamento? • Quantos quartos tem sua casa? 	Vocabulário relacionado à descrição de uma casa: quarto, sala, quintal, área da piscina, pavimentos, etc. Vocabulário
	AE 2/ AC 2		
	AE 3/ AC 3		
	AE 4/ AC 4		

¹⁹ AE alunos estrangeiros e AC alunos convidados.

	AE 5/ AC 5	<ul style="list-style-type: none"> • E quantos banheiros? • Quantas pessoas moram com você? • A sua família é grande ou pequena? • Você é casado(a), tem filhos? • Você gosta de morar neste lugar? Por quê? 	<p>relacionado a membros da família: pai, mãe, tio(a), primos, casado, divorciado, etc.</p> <p>Verbos: ser, estar, ter, existir, etc.</p>
--	-------------------	---	---

Após a realização da tarefa, fizemos a seguinte pergunta: “O que foi mais difícil na realização desta atividade?” Cada aluno presente manifestou sua opinião a respeito, justificando, por meio de exemplos, as suas dificuldades durante a realização da tarefa²⁰. Apenas dois alunos disseram que a tarefa não foi difícil e que eles gostaram de conversar com alunos nativos, pois lhes serviu de “termômetro” para medir seus progressos.

(1) AE1 disse: “[...] eu não achei difícil, foi legal e interessante falar com os seus alunos, eu entendi tudo muito bem, foi fácil, podemos fazer de novo amanhã? [...]”

(2) AE5 disse: “[...] para mim essa tarefa foi muito legal, por eu verifiquei se poderia falar e entrevistar o convidado e se ele poderia me entender, foi muito bom [...]”

Três alunos acharam que a tarefa não foi nada fácil e que tiveram problemas de compreensão durante a conversa. Esses alunos alegaram que os convidados falavam muito “rápido”, que eles desconheciam o significado de

²⁰ Optamos por manter a transcrição das falas dos alunos sem correção.

algumas palavras e tiveram que perguntar para o professor, ou para o próprio convidado com quem estavam conversando, ou até mesmo procurá-las no dicionário.

(3) **AE2 disse:** “[...] eu pedi muitas vezes para ele repetir o que ela queria dizer, então pedi para ela escrever no caderno para eu ver e procurar no dicionário [...]”

(4) **AE3 disse:** “[...] eu fiquei embaraçado de falar como era a minha casa no meu país, e ele não entendeu que ela tem três quartos [...] e eu não sabia o que era “beliche no quarto”, sem o dicionário, só a professora que me ajudou [...]”

(5) **AE4 disse:** “[...] foi difícil entender o que ele estava dizendo da casa dele e ele disse que não me entendeu muitas vez, precisamos fazer de novo [...]”

A partir desse instante, ficou claro que seria necessário intervir. Percebemos que não seria possível separarmos a compreensão oral da produção oral, pois como lembra Brown (2001, p.267) “a compreensão oral e a produção oral estão fortemente entrelaçadas²¹”. Além disso, o nosso objetivo aqui é o de desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral tendo os gêneros textuais orais como insumo para produções, tanto orais como escritas. Para alcançar esse objetivo pensamos em desenhar um modelo de SD que comportasse atividades de compreensão oral, utilizando diferentes gêneros textuais orais para que os

²¹ Tradução da autora

alunos estrangeiros pudessem desenvolver suas habilidades de compreensão oral e conseqüentemente suas produções (orais e/ou escritas).

Em seguida será apresentado a teoria proposta por Schneuwly *et al.* (2004), a seqüência didática (SD) construída durante o curso, expondo, também, em quais momentos a compreensão dos gêneros textuais orais pode ser encontrada na SD e os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

Com base no que foi exposto no item 1.2.3 do capítulo 1, elaboramos algumas SDs com a finalidade de desenvolver de forma sistemática a habilidade de compreensão oral, entendendo a participação dos gêneros textuais orais como insumo para produções (orais e/ou escritas). Nessas SDs, trabalhos com os temas mais recorrentes das provas do exame de proficiência – CELPE-Bras dos anos de 2006/1, 2006/2, 2007/1, 2007/2 e 2008/1²², principalmente nas tarefas de compreensão oral. A escolha desse material, em particular, pode ser justificada pelo fato de não querermos nos afastar da realidade apresentada nas provas de 2008/2, versão em que os alunos prestaram o exame. As SDs desenhadas podem ser observadas brevemente nos quadros apresentados no anexo 9.

2.5 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O *corpus* dessa pesquisa é formado pelas atividades de compreensão oral (CO) desenvolvidas no período de junho a outubro de 2008, apresentadas nos anexos de 1 a 4.

²² Ver anexo 8 para os exames de proficiência do CELPE-Bras que foram analisados.

Durante a pesquisa foram preparadas sete sequências didáticas (SDs), em 43 aulas, que abrangiam atividades de compreensão e produção oral e escrita. Porém, para este trabalho, selecionamos apenas seis SDs que apresentaram atividades de CO, porque elas foram aplicadas no período mais próximo ao exame do CELPE-Bras. Delas, recortamos para análise cinco atividades de CO que foram trabalhadas antes do exame de proficiência que ocorreu em outubro de 2008. Os recortes das atividades de CO estão em destaque nos quadros²³ presentes em anexo, quadros estes resumidamente preparados para melhor visualização de cada atividade. Posteriormente, neste capítulo, as atividades aparecem detalhadas para facilitar a compreensão dos processos didático-metodológicos adotados em cada uma delas. Desse modo, no capítulo seguinte, ficará mais fácil verificar se elas foram elaboradas e aplicadas de acordo com os pressupostos teóricos que adotamos.

2.6 AS ATIVIDADES DE CO NAS SDS

Depois de apresentarmos as SDs, passaremos ao detalhamento das atividades nelas desenvolvidas. Lembramos que para a elaboração deste trabalho são focalizadas apenas as atividades de compreensão oral (CO).

Na **SD 1** a atividade de CO esteve presente em apenas uma das cinco fases da SD em questão. No módulo 1 da SD 1, a atividade de CO foi elaborada a partir de uma entrevista gravada em vídeo e cujas etapas de execução abrangeram a preparação para assistir ao vídeo sobre o tema.

²³ Ver anexo 9 para os quadros detalhados das SDs adaptadas utilizadas neste trabalho.

Depois, os alunos reviram suas anotações do texto²⁴ lido anteriormente sobre tema da SD na fase de apresentação da situação e discutiram informalmente com os colegas e com o professor sobre partes relevantes, interessantes e/ou a respeito das quais ainda tinham dúvidas. Após essa etapa, os alunos assistiram ao vídeo por três vezes: (1) para responder a folha de atividade de CO 1²⁵, preenchendo as lacunas específicas de parte do script do vídeo 1, para a checagem das respostas da folha de atividade de CO coletivamente; (2) para confirmar e preencher os dados que não foram percebidos na primeira exibição; (3) para tomar nota das informações semelhantes às do texto lido anteriormente.

Na **SD 2**, as atividades de CO encontram-se, apenas, na etapa de apresentação da situação. A apresentação do texto desencadeador ocorreu por meio da exibição do filme “Onda na Pororoca”. Antes da exibição, como forma de contextualização, apresentamos aos alunos a cidade de São Domingos do Capim e explicamos o fenômeno da pororoca (por meio de imagens). Os alunos assistiram ao filme e, logo depois, expuseram suas impressões, de forma bem geral, sobre o filme. Na segunda exibição, os alunos tomaram nota das informações que eles mesmos consideraram pertinentes. Durante a terceira exibição, a folha de atividade de CO 2²⁶ foi respondida. Em seguida, os alunos checaram individualmente suas respostas a partir das anotações que efetuaram na segunda exibição. Após esse trabalho, o filme foi exibido pela quarta vez e os alunos puderam conferir suas respostas coletivamente.

Na **SD 3**, as atividades de CO também podem ser encontradas na etapa de apresentação da situação. Como preparação para a atividade de CO,

²⁴ Ver anexo 10-A

²⁵ Ver anexo 10-B

²⁶ Ver anexo 11

geramos entre os alunos uma discussão, informal, sobre os hábitos alimentares de seus países e do Brasil e, fizemos as seguintes perguntas: “Você possui hábitos alimentares saudáveis?” e “Como são seus hábitos alimentares?”. Escrevemos, no quadro branco, as respostas dos alunos. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo “Conhecendo os alimentos com o Sr. Banana”. Após a primeira exibição do vídeo, os alunos foram questionados novamente sobre terem ou não bons hábitos alimentares. No decorrer da segunda exibição, os alunos anotaram dicas para uma alimentação saudável (que alimentos comer, em que quantidade, com que frequência etc.). Após a segunda exibição, os alunos compararam suas anotações entre si. Logo depois, confrontaram as respostas iniciais e as dicas para se ter uma alimentação saudável coletadas do vídeo para responderem às questões da folha de atividade de CO 3²⁷.

Na **SD 4**, a atividade de CO aparece na etapa de apresentação da situação. A preparação para a atividade de CO, não foi feita sistematicamente, apenas dissemos que eles iriam assistir a um filme. Na aula seguinte, foi exibido, apenas, o trailer do filme em questão – “Escritores da Liberdade”, com o objetivo de relembrar a aula anterior. Pedimos então aos alunos que, em uma frase, descrevessem o tema ou assunto abordado no filme. Após coletarmos todas as frases, montamos no quadro branco um parágrafo sobre o filme. Foi consenso entre os alunos que ele tratava do relacionamento entre professores e alunos e entre a escola e a comunidade.

Após essa atividade, selecionamos apenas uma determinada cena (a de nº 5 – período 0:35:27 a 0:39:04) para contemplarmos mais uma atividade de

²⁷ Ver anexo 12

CO. A cena 5 apresenta um diálogo entre a professora novata (protagonista) e a professora antiga. Os alunos não veriam a imagem da cena, apenas a ouviriam e teriam que identificar quem falava cada uma das sentenças na folha de atividade de CO 4²⁸. O áudio foi repetido por duas vezes. Logo depois dessa atividade, os alunos compararam suas respostas coletivamente e, em seguida, viram e ouviram o diálogo pela terceira vez para checar suas respostas na folha de atividade de CO.

Na **SD 5**, as atividades de CO ocorreram nas seguintes etapas: apresentação da situação, módulo 1 e módulo 3. Na etapa de apresentação da situação, antes da exibição do vídeo, fizemos as seguintes perguntas aos alunos: “Você gosta de ler?”, “Você lê com que frequência?”, “Você gosta de ler sobre a história da vida das pessoas?”, “Você já leu alguma biografia?”, “De quem?”, “Você gostou?”. Depois de conversar sobre essas questões, os alunos assistiram ao vídeo da biografia do escritor Machado de Assis. Após a primeira exibição, os alunos apresentaram suas primeiras impressões sobre o autor.

No módulo 1, o vídeo foi exibido pela segunda vez. Nesse momento, os alunos escutaram com o objetivo de preencher o quadro na primeira folha de atividade de CO 5²⁹. Os procedimentos nessa atividade foram: escutar, realizar a atividade, comparar suas respostas com os colegas, escutar novamente (tantas vezes quanto forem necessárias, segundo a atividade) e, finalmente, checar as respostas da primeira questão da folha de atividade de CO. Esses procedimentos (escutar, realizar a atividade, comparar suas respostas com os colegas, escutar novamente e checar as respostas) também são válidos para a segunda e terceira questões folhas de atividade de CO 5. Na primeira questão

²⁸ Ver anexo 13

²⁹ Ver anexo 14

da folha de atividade de CO, os alunos têm como finalidade identificar o que foi dito sobre o autor. Na segunda questão da folha de atividade de CO, os alunos assistem ao vídeo para coletar informações diretas sobre o autor – Machado de Assis, como, nome completo, data de nascimento, local de nascimento etc. Finalmente, na terceira questão da folha de atividade de CO, o objetivo é o de colocar em ordem a sequência de construção do gênero em questão – biografia.

No módulo 3, a atividade de CO ocorre de forma bem específica. Como no módulo 2, os alunos fizeram a gravação individual de seus escritores favoritos. Nesta etapa, eles escutam a própria gravação. O objetivo dessa atividade é o de cruzar as informações planejadas no roteiro construído no módulo 2, antes da gravação com a gravação propriamente dita, verificando se há coerência entre o que foi planejado e o que foi gravado.

Na **SD 6**, a atividade de CO³⁰ foi desenvolvida da seguinte maneira: com o propósito de situar os alunos no contexto da aula foi distribuída uma ficha³¹ para cada um, contendo seis palavras relacionadas ao vocabulário inserido na canção que eles iriam ouvir. Em seguida, fizemos um bingo de palavras com os sinônimos e antônimos das mesmas palavras contidas nas fichas. Os alunos deveriam ouvir as palavras sorteadas e marcar o sinônimo ou antônimo correspondente presente na ficha. Terminada essa fase, os alunos deveriam formular uma frase, cada um, utilizando as palavras (tanto as sorteadas quanto as encontradas nas fichas). As frases deveriam obedecer ao tema “discutir a relação”. Após a formulação das frases, no módulo 2 os alunos ouviram a canção intitulada “na sua estante”, interpretada e composta pela artista Pitty

³⁰ Ver anexo 15

³¹ Ver anexo 16

para identificar quais palavras (sinônimos e/ou antônimos) estudadas estão presentes na letra da canção. Até este momento, os alunos não precisavam tomar nota. Em seguida, distribuimos a letra da canção com lacunas para preencher usando o vocabulário estudado. Para completar os espaços em branco na letra da canção, os alunos a ouviram por três vezes. Ao final desta fase os alunos fizeram a checagem de suas respostas entre si e com a ajuda da professora. Depois ouviram a canção mais uma vez, já com a letra completa, no módulo 3. Para finalizar a atividade, demos início a uma discussão sobre quais são os problemas mais frequentes nas discussões entre casais, entre outros, e levamos em consideração as frases que os alunos produziram.

Essa atividade, em particular, não foi selecionada para ser analisada, pois apresenta um caráter recreativo, embora o tema *relacionamentos* seja bastante recorrente nas provas do exame de proficiência. Ela foi elaborada com a intenção de diminuir a ansiedade dos alunos devido à proximidade do dia do exame.

2.7 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As atividades de CO foram analisadas de acordo com as seguintes categorias:

Categorias	Descrição
UTILIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSUMO	Verificar se a atividade de CO apresenta algum gênero textual, qual é o gênero textual em questão e como ele serviu como insumo para dar origem a produções (oral e/ou escrita) posteriores.
	Verificar se a atividade de CO foi trabalhada à luz da

OPÇÃO PELA ABORDAGEM COMUNICATIVA	abordagem comunicativa, seguindo as considerações estabelecidas no item 1.3 do capítulo 1 deste trabalho.
OBJETIVO DA ATIVIDADE	Verificar se os objetivos das atividades estão de acordo com as especificações adaptadas da classificação original ³² de Ur (2005).
TEMÁTICAS	Verificar a presença de temáticas recorrentes nos exames proficiência – CELPE-Bras dos anos de 2006 (1/2), 2007 (1/2) e 2008 (1), analisados previamente ³³ .

Para justificar as categorias escolhidas para análise das atividades de CO deste trabalho levamos em conta algumas considerações.

A utilização de Gêneros Textuais como insumo para as atividades de CO deve-se ao fato de acreditarmos que “a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2002). Essa posição é defendida por Bakhtin (2003) e por Bronckart (1999) entre outros. Entendemos que tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos – e não em suas particularidades formais – pode nos remeter à noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2002).

O exame CELPE-Bras, como definido anteriormente neste capítulo, apresenta um caráter comunicativo em ambas as fases, individual e coletiva. O manual didático adotado para curso das aulas da turma PEC-G, em sua essência, também é comunicativo e prioriza a interação e o uso real da língua em situações autênticas de comunicação, daí a opção pela Abordagem Comunicativa.

³² Para a classificação ver capítulo 1 item 1.2.2

³³ Ver anexo 8

Preparar o aluno para o exame de proficiência em PLE exige ir além do manual didático. Por isso, foram elaboradas atividades com objetivos específicos visando à otimização do desenvolvimento da CO dos alunos, com o intuito de torná-los cada vez mais proficientes em língua portuguesa.

Outra categoria escolhida para análise foi a Temática presente nas atividades de CO desenvolvidas. Esta categoria pode ser justificada pelo fato do exame de proficiência apresentar, todos os anos, temas e/ou assuntos e gêneros textuais variados em ambas as fases.

No capítulo seguinte apresentaremos as análises das atividades presentes nas SDs elaboradas.

CAPÍTULO III - ANÁLISE

São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos (SEVERINO, 2002, p. 30).

Neste capítulo apresentaremos os recortes das SDs elaboradas. Em seguida, em cada um dos recortes, faremos uma breve descrição das ações realizadas durante as aulas. Depois, daremos início à análise das atividades de compreensão oral: “O Gênero como insumo” e “A Opção pela Abordagem Comunicativa”. Ao final apresentaremos os “Objetivos” e as “Temáticas”, para cada uma das SDs.

3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL

A partir desta sessão daremos início à análise das atividades de CO presentes nas folhas de atividades quanto à utilização dos gêneros textuais orais como insumo, aos procedimentos didático-metodológicos da abordagem comunicativa, aos objetivos das atividades e às temáticas utilizados pela professora-pesquisadora.

3.1.1 A SD 1

Etapa da SD 1	Atividades
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para escuta do vídeo com uma entrevista sobre o tema “Bossa Nova” • Exibição do vídeo • Revisitação do texto da etapa de apresentação • Respostas às questões da folha de compreensão

	<p>oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão e avaliação coletiva das ideias e/ou informações apresentadas no vídeo.
--	---

Na **SD 1**, a atividade anterior à atividade de CO, requer que os alunos exponham o que sabem sobre a Bossa Nova, ativando o conhecimento prévio, como preparação para as novas informações, respondendo às seguintes perguntas: “O que você sabe sobre a Bossa Nova?”, “Você conhece alguma música?” “Que artista, cantor ou compositor, você conhece?”, “Em qual cidade do Brasil esse movimento começou?”.

A partir desse momento, eles têm que ler o texto apresentado como elemento desencadeador do tema a ser abordado, na etapa de apresentação da situação. Em seguida, eles respondem a três perguntas relacionadas ao texto como forma de verificar a compreensão global do mesmo.

Os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para realizar uma pesquisa, na internet, sobre o tema e preparar um roteiro para apresentar aos demais as informações coletadas na pesquisa. No dia seguinte, ao retornarem a sala de aula, houve uma breve exposição oral (dos alunos para os alunos). Os que estavam assistindo às apresentações tomaram notas das informações que consideraram importantes. Depois da apresentação não houve nenhuma retomada das anotações feitas pelos alunos, evidenciando falha no procedimento de abordagem no que diz respeito à checagem da compreensão deles acerca do texto exposto.

Na aula posterior à das apresentações, pediu-se aos alunos para dizerem, de forma breve, como as apresentações orais são organizadas em seus países, em quais situações e com quais objetivos. Os alunos descreveram as exposições orais como não sendo muito utilizadas durante as

suas aulas, que as aulas eram mais expositivas e que apenas o professor fazia esse tipo de exposição. Após essa conversa, apresentamos resumidamente, segundo Schneuwly e Dolz (2004), as características de uma exposição oral. Por exemplo, o papel do expositor, o que dizer para dar início à exposição oral, a sequência lógica e coerente das ideias, a postura etc. As características do gênero exposição oral foram abordadas para tentar sanar os problemas detectados durante a etapa de produção inicial e para que não fossem repetidos posteriormente, na etapa de produção final.

Logo depois, os alunos assistiram ao vídeo – entrevista da TV imaginária com Carlos Lyra 1 e 2, por três vezes.

A primeira exibição do vídeo serve para responder a primeira parte da folha de atividade de CO, preenchendo as lacunas específicas de parte da transcrição do vídeo para então fazerem a checagem das respostas da folha de atividade de CO coletivamente;

A segunda vez foi para confirmar e/ou preencher os dados que não tinham sido percebidos na primeira exibição;

A terceira exibição objetivou tomar nota de informações que lhes pareceram importantes e/ou foram semelhantes às do texto lido anteriormente. Serviu também para que os alunos discutissem informalmente com os colegas e com o professor sobre partes relevantes, interessantes e/ou problemáticas para, posteriormente, responderem a segunda parte da folha de atividades.

3.1.1.1 Os Objetivos³⁴

³⁴ A classificação dos objetivos mencionados nesta parte do trabalho pode ser consultada na sessão 1.2.2 do capítulo 1.

O objetivo observado na questão 1 pode ser classificado como escutar para compreender – passivo 2, uma vez que os alunos ainda não precisam compreender o texto em sua totalidade. É necessário que eles identifiquem palavras isoladas, que aliadas ao contexto previamente inferido podem ser encaixadas nos espaços em branco. É interessante como nesta atividade podemos detectar, embora em nível superficial, a categoria escutar para perceber. (UR, 2005).

Nas questões 1 e 2 da segunda parte, ressaltamos que a finalidade da atividade recai sobre a categoria intitulada escutar para compreender – ativo 1 na classificação de Ur (2005). Os alunos precisam ler as sentenças, compará-las com suas anotações, identificá-las no texto oral e classificá-las como solicitado na questão. Porém, essas sentenças foram parafraseadas das sentenças apresentadas no texto oral. Esse tipo de questão é considerado, pela autora supracitada, como complexo e requer que o aluno seja capaz, não só de identificar as sentenças originais em sua forma, mas também de compreendê-las para relacioná-las às da atividade.

Nas questões 3 e 4 da segunda parte, observamos que as atividades podem ser classificadas como escutar para compreender – ativo 2. Nesses dois casos, são exigidas do aluno respostas longas e mais elaboradas a partir da compreensão do texto oral apresentado. Nesses tipos de atividades, espera-se que o aluno demonstre destreza ao sintetizar suas ideias e resolver a questão, bem como relacioná-las ao seu conhecimento de mundo, formulando exemplos que se apliquem a sua vida real.

3.1.1.2. A Temática

Com relação ao tema escolhido para a **SD 1**, podemos dizer que o mesmo está de acordo com a análise das temáticas recorrentes nos exames de proficiência do CELPE-Bras por nós analisados. O tema referente à música popular brasileira foi abordado em todos os exames analisados.

Nas atividades 7, 8, 9 e 10, tivemos o propósito de desenvolver o gênero exposição oral, pois, após as exibições do vídeo e do preenchimento da folha de atividade, os alunos poderiam dar início a uma nova pesquisa, desta vez mais extensa, onde eles ficaram livres para escolher assuntos dentro do tema, (os 50 anos da Bossa Nova) como canções, personalidades da música, política, fato histórico que ocorreu durante o período do surgimento da Bossa Nova etc. Logo após a pesquisa, os alunos prepararam suas exposições orais nos moldes do que lhes havia sido ensinado.

3.1.2 A SD 2

Etapa da SD 2	Atividades
<p>Apresentação da Situação</p> <p>Sensibilização ao gênero textual lenda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir ao filme • Exibição do filme “A Onda: festa na Pororoca” • Verificação das impressões gerais dos alunos quanto ao assunto abordado no filme • Respostas às questões da folha de compreensão oral

Na **SD 2**, a atividade de CO ocorreu da seguinte forma: antes de ser apresentado o texto desencadeador do tema a ser abordado – lendas da Amazônia –, os alunos fizeram comentários informais sobre os lugares e cidades que conhecem em nossa região. Como nenhum dos alunos mencionou a cidade em questão, apresentamos aos alunos a cidade de São Domingos do

Capim³⁵ – como forma de contextualizar a situação – e explicamos o fenômeno da pororoca por meio de imagens.

Em seguida, os alunos assistiram ao filme “A Onda: festa na Pororoca” por quatro vezes. Na primeira exibição, eles expuseram suas impressões sobre o mesmo de forma bem geral, levantando dúvidas e apontando aspectos engraçados, curiosos, novos etc.

Durante a segunda exibição, os alunos assistiram apenas uma parte do filme para resolver a atividade 1 da primeira parte da folha de atividade de CO, em que eles tiveram que circular a palavra correta para completar a estória contada.

No decorrer da terceira exibição, os alunos responderam as questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da primeira parte da folha de atividade (anexo 11-A). Nesta etapa eles tomaram notas para ajudar a resolver as atividades. Não houve checagem das respostas.

Em seguida, o filme foi exibido pela quarta vez, a pedido dos próprios alunos, para que eles pudessem checar suas respostas coletivamente, com os colegas e com o professor.

3.1.2.1 Os Objetivos

Na questão 1 da primeira parte da folha de atividades de CO, os alunos tiveram acesso à transcrição do texto oral presente em parte do filme (apenas a parte em que a lenda da Pororoca é contada). Nesta atividade, o texto oral precisava ser preenchido com uma das duas palavras em negrito. A escolha da

³⁵ Seguindo de Belém pela BR-316 e entrando na PA-127, chega-se à colônia 3 de Outubro, em Castanhal. A travessia para São Domingos é feita de barco. Há balsa para carros particulares e ônibus de turismo. São 130 km, em viagem de duas horas. http://pt.wikipedia.org/wiki/São_Domingos_do_Capim acesso em: 21/04/2010 as 23:22

alternativa correta deveria partir da identificação dos sons das palavras com o objetivo de escutar para perceber, de acordo com a classificação adaptada de Ur (2005) para os objetivos e tipos de atividades de compreensão oral.

Ao checarmos a questão 1, observamos que nem todos os alunos conseguiram acertar todas as alternativas. Porém, de qualquer modo, os acertos foram significativos, pois percebemos que alguns alunos permaneciam pronunciando uma ou outra palavra da LE regional e confessaram que algumas (como “percurar”) pareciam ser mais fáceis de serem pronunciadas do que seu equivalente na LE padrão (“procurar”).

Durante a terceira exibição do filme, desta vez completo, para auxiliá-los na resolução das questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7, ainda da primeira parte, pedimos aos alunos que tomassem nota de informações pertinentes, ou que julgassem necessárias. O objetivo determinado para as questões 2 e 3 corresponde, na classificação de Ur (2005), a escutar para compreender – passivo 1, onde são visadas apenas respostas curtas, múltipla escolha e classificação (relacionar as colunas). Para as questões 4 e 5, o objetivo ainda é escutar para compreender, porém ativo 1, já que os alunos precisam resumir tanto as características das personagens quanto o cenário presente na estória. Para as questões 6 e 7 o objetivo é estimular os alunos a associar as representações mentais das informações recebidas presentes no insumo ao conhecimento já existente incitando sua habilidade de expressar seu pensamento, logo ativo 2, pois esperamos que os alunos, a partir da compreensão geral e específica do texto oral, sejam capazes de (co) relacionar com aspectos da vida cotidiana.

Com relação às “dicas” e à visibilidade, presentes nas situações reais de comunicação, chamamos a atenção dos alunos durante as questões 2 e 3 para

gestos, entonações, tons de vozes, expressões faciais etc. presentes no filme para promover a compreensão e, conseqüentemente, facilitar a resolução das atividades.

3.1.2.2 A Temática

Com relação à temática escolhida para a **SD 2**, podemos dizer que esta não está presente nos exames do CELPE-Bras, nem no manual didático utilizado durante o curso. Embora o tema sobre a cultura na Amazônia não tenha sido abordado nos exames, no questionário que os candidatos preenchem para a inscrição há uma pergunta sobre o que o candidato conhece sobre a cultura do Brasil de forma bem generalizada.

Na segunda parte da folha de atividades, a proposta feita aos alunos era a de (re) contar uma lenda. Para isso, é necessário compreender o que realmente é uma lenda e como é contada. Logo, é preciso fornecer aos alunos outro tipo de recurso, além do vídeo, para esclarecer as nuances do gênero em questão. Portanto, utilizamos os livros da coleção “WKids” (anexo 11-B), contendo lendas do Brasil, da Amazônia e do Pará. O propósito era fornecer outro tipo de insumo, neste caso insumo escrito, para tentar consolidar a organização do gênero em questão. Após a leitura, os alunos teriam que fazer um roteiro da estória escolhida e (re) escrevê-la ou criar a sua própria lenda.

3.1.3 A SD 3

Etapa da SD 3	Atividades
<p data-bbox="268 264 528 338">Apresentação da Situação</p> <p data-bbox="272 376 523 483">Sensibilização ao gênero textual informação</p>	<ul data-bbox="603 271 1401 454" style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Realização da atividade de compreensão oral. • Discussão e avaliação, coletiva das ideias e/ou informações apresentadas no vídeo. • Tomada de notas.

Antes de apresentarmos o texto oral que serviu como desencadeador do tema, os alunos responderam a duas perguntas iniciais na folha de CO 3.

1- Você tem hábitos alimentares saudáveis?

2- Quais são seus hábitos alimentares?

Todos os alunos concordaram que, aqui no Brasil, tinham hábitos alimentares não muito saudáveis, pois comiam poucas frutas e verduras e não costumavam cozinhar em casa, preferiam fazer suas refeições fora. Porém, eles também disseram que o restaurante da universidade não oferecia alimentos saudáveis e não gordurosos. Ao explicarem como são seus hábitos alimentares, três dos cinco alunos presentes disseram que faziam três refeições por dia: café da manhã, almoço e jantar, e muito raramente comiam entre essas refeições. Já os outros dois alunos disseram que não costumavam tomar café da manhã, mas que faziam um lanche antes do almoço, jantavam e faziam outro lanche antes de deitar, bem tarde a noite.

Depois de apresentados os hábitos alimentares dos alunos, passamos o vídeo “Conhecendo os alimentos com o Senhor Banana”.

Após a primeira exibição, os alunos fizeram comentários a respeito do que já sabiam sobre as informações expostas e sobre o que era novidade. Todos os alunos tomaram nota de algumas informações, mas esta ação não tinha sido solicitada pela professora antes da exibição.

A folha de atividade de CO 3 foi devolvida aos alunos para que eles lessem as questões 3, 4 e 5 e se preparassem para assistir ao vídeo mais uma vez, dando atenção especial às informações específicas para responder as questões. Para cumprir tal tarefa, os alunos tiveram que assistir ao vídeo por duas vezes consecutivas.

Três dos cinco alunos conseguiram responder a todas as questões mencionadas acima, um deixou de responder a duas questões e um a três. O problema observado foi que não nos preocupamos em esclarecer uma a uma das questões antes de exibir o vídeo, o que causou confusão entre dois alunos, que também não se manifestaram previamente quanto ao não entendimento das questões.

Pedimo-lhes que completassem as questões após as duas exibições e que auxiliassem os colegas que estavam com dificuldades. Eles então utilizaram a língua materna para esclarecer as dúvidas dos colegas. Feito isso, os alunos pediram que o vídeo fosse exibido mais uma vez para que pudessem checar, novamente, suas respostas.

Em seguida os alunos deram continuidade às questões da folha de atividade de CO 3 respondendo as questões 6 e 7. Essas questões estavam diretamente relacionadas às informações do vídeo. Mas como os alunos já haviam assistido a três exibições, optamos por não mostrar o vídeo mais uma vez e pedimos que respondessem às questões com as informações de que lembravam.

No momento da checagem das questões mencionadas acima, todos os alunos apresentaram dificuldades com relação ao vocabulário, alegaram que algumas palavras não lhes eram familiares e que, por isso, tiveram mais

dificuldades na resolução das questões. Nesse momento, percebemos que todos os alunos estavam muito ansiosos e apreensivos por não conseguirem cumprir a tarefa. Decidimos exibir o vídeo novamente, desta vez pausando quando necessário, para que todos pudessem esclarecer suas dúvidas.

Após esse momento, os alunos discutiram entre si suas respostas e as checaram junto com a professora.

A partir das repostas dadas às questões da folha de atividade de CO 3, os alunos deveriam preparar/elaborar sua dieta semanal e explicar aos colegas suas escolhas fazendo uso do vocabulário aprendido na atividade.

3.1.3.1. Os Objetivos

As atividades de CO 3 encontram-se na primeira parte da folha de questões. Logo após a primeira exibição do vídeo, os alunos deveriam escutar e responder oralmente o que era informação nova e o que eles já sabiam. Tratava-se, portanto, de escutar para compreender – ativo 1, já que eles deveriam selecionar as informações requisitadas pela professora no momento das instruções. Pudemos perceber que os alunos foram além do que tinha sido instruído, pois elencaram uma série de exemplos de suas próprias experiências para cumprir a tarefa. Sendo assim, coube-nos classificar a atividade como ativo 2 também.

Nas questões 1, 2, 3, 4, e 5 da folha de atividade de CO 3, o objetivo pode ser denominado escutar para compreender – passivo 2. Como os alunos deveriam escutar para responder perguntas diretas, estas poderiam ser breves e imediatas. Podemos dizer, também que nas questões mencionadas acima

podem ser escutar para compreender – ativo 1, porém de forma menos evidente, pois o aluno deve buscar a compreensão específica do conteúdo encontrado no texto com a finalidade de responder corretamente as questões.

A questão 6, desta mesma folha de atividades, pode ser classificada como escutar para compreender – ativo 2, pois os alunos tinham o objetivo de montar a pirâmide alimentar de acordo com sua vontade, tendo como base as informações do texto oral apresentado. Essa classificação tem como característica principal, não a extensão do texto oral, mas o conteúdo nele inserido que possibilita aos alunos discutir, debater e expressar sua opinião.

A última questão é referente à produção escrita do aluno. Depois de ter recebido novas informações, discutido e analisado diferentes alternativas acerca do assunto em questão, ele tem a oportunidade de construir um gênero textual diferente – a ficha de dieta – que, segundo Costa (2009 p. 112), segue a classificação de “ficha endométrica usada em diferentes instituições, como escolas, polícia, hospitais etc”.

Podemos dizer que a finalidade de envolver os alunos nessa atividade de CO era fazer com eles obtivessem informações suficientes para, posteriormente, desenvolverem sua ficha de dieta, refletissem sobre seus hábitos alimentares para modificá-los (ou não) e praticassem a língua estudada durante a atividade.

3.1.3.2. A Temática

Com relação à temática sobre saúde, presente na **SD 3**, podemos dizer que está de acordo com a análise das temáticas recorrentes nos exames de

proficiência do CELPE-Bras, pois a mesma aparece em três dos cinco exames analisados.

3.1.4. A SD 4

Etapa da SD 4	Atividades
<p data-bbox="272 674 533 748">Apresentação da Situação</p> <p data-bbox="240 786 564 860">Sensibilização ao gênero textual diálogo</p>	<ul data-bbox="612 607 1326 792" style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Discussão e avaliação, coletiva das ideias e/ou informações apresentadas no vídeo • Tomada de notas • Realização da atividade de compreensão oral.

Na **SD 4** tivemos a seguinte sequência de ações. Primeiramente exibimos apenas o trailer do filme que seria utilizado na atividade – “Escritores da Liberdade”. Após a exibição do trailer, os alunos responderiam, individualmente, a primeira questão: “Qual o tema central do longa metragem? Justifique sua resposta”.

Dois dos alunos chegaram à conclusão que o filme trataria sobre o relacionamento entre professores e alunos; outros dois acharam que o mesmo seria sobre educação, sistema de ensino e dia-a-dia na escola; apenas um aluno disse que o filme seria sobre etnias que devem conviver juntas na escola.

Após essa breve exposição de opiniões, exibimos o filme completo.

Na aula seguinte, demos continuidade à folha de atividade de CO 4. Os alunos deveriam fazer a questão 2, que tratava do uso de adjetivos, positivos e negativos o qual estava relacionado com o assunto que estava sendo estudado no manual didático naquela semana com outro professor.

Para fazer a questão 3, optamos por utilizar apenas o áudio de um trecho do filme, a cena de nº 5 – (período 0:35:27 a 0:39:04), onde acontece um diálogo entre a professora novata e a professora mais antiga na biblioteca da escola.

Os alunos leram as falas das personagens antes de ouvirem o trecho do filme. Em seguida, ouviram o diálogo pela primeira vez, colocaram-no em ordem e compararam suas respostas entre si, sem a interferência da professora. Para finalizar essa tarefa, foi exibido o filme (imagem e som) para que os alunos pudessem checar suas respostas.

Logo depois, nas questões 4 e 5, foi trabalhado o vocabulário referente ao filme.

Para finalizar essa folha de atividade de CO, a questão 6 apresenta um gênero textual diferente, o e-mail, com o objetivo de desenvolver a produção escrita dos alunos.

3.1.4.1 Os Objetivos

Podemos classificar essa primeira questão, de acordo com os tópicos apresentados por Ur (2005) como propósitos e expectativas, já que os alunos deveriam prever o que estaria por vir no filme. Além disso, eles tinham um propósito específico com essa atividade que era o de formar opinião acerca da história como um todo a partir do trailer do filme. Nesse caso, podemos também classificar essa questão como escutar para compreender – passivo 2, pois os alunos foram requisitados a apresentar respostas breves e imediatas sobre o que viram e ouviram.

No que diz respeito ao tópico visibilidade, podemos afirmar que neste ponto da tarefa as cenas apresentadas no trailer foram muito importantes para que os alunos pudessem formar uma opinião segura sobre a história.

Na questão seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o filme e sobre as personagens presentes, atribuindo adjetivos positivos e/ou negativos a cada um e justificando suas escolhas. Por esse motivo, podemos classificar essa questão como escutar para compreender – ativo 2, pois segundo Ur (2005), esse tipo de atividade independe da extensão do texto oral, centrando-se no conteúdo com o objetivo de fomentar discussões e estimular a expressão do pensamento.

Na terceira questão desta mesma folha de atividade de CO, apenas o áudio foi utilizado. O objetivo era o de desenvolver a habilidade oral dos alunos fazendo com eles organizassem uma sequência coerente entre as falas das personagens. Neste caso, esta questão pode ser categorizada como escutar para compreender – passivo 1, pois foi fornecida uma grande quantidade de texto oral, seguida da transcrição das falas das personagens e das imagens. Além disso, ela foi elaborada para a classificação ou organização das falas, outra característica do passivo 1.

3.1.4.2 A Temática

Com relação à temática escolhida para desenvolver a **SD 4**, relacionamentos, podemos afirmar que o tema em questão está de acordo com aqueles analisados nos exames CELPE-Bras, pois aparecem em quatro dos cinco dos exames analisados.

3.1.5 A SD 5

Etapa da SD 5	Atividades
<p>Apresentação da Situação</p> <p>Sensibilização ao gênero textual biografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Exibição do vídeo • Verificação as primeiras impressões dos alunos

Etapa da SD 5	Atividades
<p>Módulo 1</p> <p>Escutar e executar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre o escritor Machado de Assis • Tomada de notas sobre o vídeo • Realização da primeira parte da folha de atividade de compreensão oral.

Etapa da SD 5	Atividades
<p>Módulo 3</p> <p>Escutar e analisar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da segunda parte da folha de atividade de compreensão oral. • Avaliação de desempenho e discussão sobre as dificuldades

Na **SD 5**, na etapa apresentação da situação, a atividade de CO ocorreu como segue. Primeiramente fizemos aos alunos as seguintes perguntas:

- 1- Você gosta de ler?
- 2- Você lê com que frequência?
- 3- Você gosta de ler sobre a vida e a história das pessoas?
- 4- Você já leu alguma biografia? De quem? E você gostou?

Vencida essa etapa, os alunos foram avisados de que iriam assistir ao vídeo da biografia de um escritor brasileiro muito importante. Depois da

exibição do vídeo, de forma bem informal, os alunos expuseram suas impressões sobre o mesmo.

Apenas dois alunos dos quatro presentes conheciam muito superficialmente algumas obras de Machado de Assis.

Entregamos aos alunos a folha de atividade de CO 5 para podermos dar continuidade às atividades do dia. Em seguida, demos as instruções para a primeira questão. Eles deveriam ler com atenção as informações contidas na folha de atividade para se prepararem para assistir ao vídeo.

No módulo 1, logo depois, os alunos assistiram ao vídeo três vezes para completar o quadro presente na questão 1. Depois da segunda exibição, eles compararam suas respostas entre si, sem a interferência da professora. Feito isso, o vídeo foi exibido novamente para que eles pudessem checar suas respostas coletivamente com a participação da professora.

Nas questões 2 e 3, o vídeo foi exibido mais uma vez, a pedido dos alunos, para que pudessem coletar informações específicas a respeito de elementos linguísticos presentes na construção do gênero textual em questão.

O módulo 2 serve de preparação para a produção oral dos alunos no módulo seguinte. Nesta etapa foram trabalhadas as características presentes no gênero biografia, bem como elementos linguísticos.

No módulo 3, após a preparação dos textos orais elaborados e gravados na etapa anterior, os alunos assistiram ao vídeo sobre a biografia do autor Machado de Assis e o compararam com os textos orais que produziram. O propósito desta atividade era o de fazer com os alunos fossem capazes de produzir a biografia de seus autores preferidos tendo como base a biografia

apresentada em vídeo, ou pelo menos uma sequência coerente dos elementos que fazem parte desse gênero.

Após a comparação de suas produções com o vídeo inicial, os ensaios e revisão, os alunos foram encaminhados ao laboratório de linguagem para fazerem as gravações de seus textos com o intuito de postá-los na internet no site www.vaestro.com. Infelizmente, a postagem não foi feita por dois motivos: neste dia o laboratório de informática estava fechado, sem monitor; quando tentamos utilizar o computador da sala de leitura o site encontrava-se fora do ar. Na aula seguinte os alunos se mostraram desinteressados em retomar a atividade.

3.1.5.1. Os Objetivos

O objetivo observado nas questões 1 e 2 da folha de atividade de CO 5 pode ser classificado como escutar para compreender, flutuando entre passivo 1 e ativo 1. Passivo 1, pois requer a coleta de informações específicas, com a ajuda de imagens, e ativo 1, pois após a coleta de informações no quadro, os alunos deveriam resumi-lo expressando suas próprias opiniões e justificando-as.

Na questão de nº 9 o objetivo observado foi escutar para compreender – ativo 1, pois neste momento os alunos teriam que, a partir da compreensão oral, identificar (ou não) no texto oral inicial características presentes em suas próprias produções.

3.1.5.2. A Temática

A temática escolhida para a elaboração da **SD 5**, literatura, não aparece nos exames do CELPE-Bras analisados para essa pesquisa. Porém, podemos dizer que em três dos cinco exames analisados, o tema educação discute a questão da leitura na escola; por isso, podemos afirmar que o tema está de acordo com o exame de proficiência.

3.2 UTILIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSUMO

Os gêneros textuais tiveram um papel importante na elaboração das SDs utilizadas durante as aulas da turma PEC-G/2008. Eles serviram como insumo para a construção de outros gêneros textuais, resultado das produções dos próprios alunos. Como estes foram expostos ao gênero inicial, puderam perceber não apenas suas características, mas também se dar conta de que ele é um “instrumento de comunicação, uma forma de expressão do pensamento, da experiência e de percepção” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 76) de mundo, servindo como ferramenta, como mediador da ação a ser realizada pelo sujeito e como definidora de comportamentos sociais.

Não podemos deixar de mencionar que os “gêneros textuais são fenômenos históricos arraigados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19) e, por esse motivo, eles também foram utilizados neste trabalho como insumo com o propósito de fomentar a reflexão individual de cada aluno acerca da sociedade na qual estavam (estão) inseridos.

Na **SD 1**, módulo 1, pudemos verificar que a construção da folha de atividade de CO 1 ocorreu a partir do gênero entrevista³⁶. O texto oral presente na entrevista apresentada pode ser considerado insumo do ponto de vista proposto por Ur (2005) que menciona a eficácia da utilização de textos orais autênticos em atividades de CO. Almeida Filho e El Dash (2002) acreditam na didatização do insumo e na facilitação da atividade de CO e não na simplificação do insumo – por isso a utilização da transcrição.

O insumo apresentado não partiu da atividade, foi a atividade que partiu do texto oral escolhido com a finalidade de fornecer informações sobre um assunto que ainda não era comum a todos os alunos da turma em questão. É importante ressaltar que o interacionismo vê, no insumo recebido, uma oportunidade de os alunos estabelecerem significados acerca do que vêem e/ou escutam e também de observarem.

O vídeo, por mais que editado, apresenta uma conversa entre dois sujeitos que intercalam suas falas, se adiantam à fala do outro, se repetem, se corrigem etc (UR, 2005, p. 2) e que respeitam os contextos físico e sociosubjetivo destacados por Bronckart (1999, p. 93-94).

Neste caso, o contexto físico diz respeito ao lugar de produção – o estúdio onde a entrevista foi produzida; o momento de produção – a comemoração dos 50 anos da Bossa Nova; ao emissor – que no caso são dois o entrevistador e o entrevistado e ao receptor – que somos nós e os alunos.

Quanto ao contexto sociosubjetivo, podemos destacar que o lugar social do texto em questão é a mídia; a posição social do emissor é de jornalista e

³⁶ A entrevista: “trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso. O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o entrevistador (ES), por sua vez, organiza um conjunto de perguntas e, geralmente, ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado [...]” (COSTA, 2009, p.103).

personalidade convidada; a posição do receptor é o de telespectador em busca de informações e o objetivo da interação presente na entrevista é, além de entreter, de exaltar a importância da Bossa Nova como movimento artístico, social, político e cultural do país.

Na **SD 2**, o insumo fornecido ocorreu por meio do gênero lenda. Desta vez, optamos por um filme³⁷ que conta uma lenda da Amazônia. Essa escolha foi feita partindo do princípio que este gênero apresenta fenômenos sociais e culturais vinculados à vida cotidiana.

A apresentação de aspectos sociais e culturais de populações que vivem em regiões interioranas do estado do Pará é importante ser abordado para auxiliar no preenchimento da ficha de inscrição do exame CELPE-Bras.

Podemos dizer, também, que o gênero em questão foi sistematizado com o intuito de fornecer o insumo necessário, tanto para a compreensão geral e para o conhecimento do gênero em questão, quanto para a estruturação do mesmo. De fato, a partir da exibição do filme, da resolução das atividades na folha de atividades de compreensão oral, a interação em sala e familiarização com o contexto regional os alunos poderiam ser capazes de criar e redigir uma lenda por si próprios.

A atividade de CO na **SD 3** partiu do gênero informação que, segundo Costa (2009, p.132), “pode ter seu próprio sentido e tipo de discurso conforme sua esfera social de circulação e o objetivo”. Neste caso, consideramos o gênero como relato informativo uma vez que, ainda conforme o autor supracitado, “trata de um texto usado para a transmissão de informações com

³⁷ Serve como suporte ao gênero textual a ser trabalhado – lenda.

o objetivo de ensinamento, instrução sobre um conjunto de conhecimentos de determinado assunto”.

Esse gênero foi veiculador de informações pertinentes que acrescentaram conhecimento de mundo aos alunos, bem como instigaram a reflexão e transformação de ações na vida real, uma vez que, ao serem informados sobre o assunto (hábitos alimentares saudáveis), alguns deles prometeram repensar seus próprios hábitos.

O gênero textual que serviu de insumo, na **SD 4**, para desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos foi o diálogo que, de acordo com Costa (2009, p. 88), corresponde “a uma forma canônica da interação verbal, pressupõe a existência de pelo menos dois interlocutores, cujos papéis são permanentemente reversíveis”.

O diálogo exibido aos alunos apresentava pontos de vista diferentes e argumentos opostos com relação ao tratamento dado aos alunos da escola, bem como destacava elementos linguísticos, como por exemplo, adjetivos, os quais serviram, mais tarde, para ajudá-los na elaboração de um gênero textual diferente, neste caso o gênero e-mail.

Sendo assim, podemos dizer que o gênero textual oral inicial foi sistematizado para servir como insumo para a compreensão geral do tema abordado e dos elementos necessários para produção de outro gênero, bem como para estimular o pensamento sobre o assunto abordado, fazer com que os alunos repensassem suas atitudes com relação ao seu relacionamento com os professores e com os colegas de escola, não só em seus países de origem, como também no Brasil.

Na **SD 5**, o gênero textual oral que serviu de insumo para a elaboração das atividades de CO foi a biografia que, segundo Costa (2009, p.43) é “a narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem, elaborada em ordem cronológica ou em forma narrativa”, publicada em livro, filme, documentário entre outros.

Neste caso, podemos dizer que o gênero inicial apresentado foi instigador e motivador para futuras leituras. Vários alunos perceberam que, a partir do conhecimento da vida dos autores, seria mais fácil selecionar o que ler.

3.3. A OPÇÃO PELA ABORDAGEM COMUNICATIVA

“Podemos entender o ensino comunicativo de língua estrangeira como um conjunto de princípios aplicados às metas de ensino de LE³⁸, como a forma pela qual os alunos aprendem uma língua, os tipos de atividades que facilitam a aprendizagem e os papéis desempenhados por professores e alunos em uma sala de aula”. (RICHARDS, 2006, p. 2)

A partir dessa afirmação podemos dizer que a Abordagem Comunicativa foi priorizada durante a elaboração e execução das atividades de compreensão oral nas aulas da turma PEC-G/2008.

Para justificarmos a opção pela abordagem comunicativa neste trabalho, buscamos suporte nas hipóteses e variantes que sustentam as práticas no ensino comunicativo apresentadas por Richards (2006, p. 3-4).

³⁸ Segundo Richards (2006, p.3-4), as metas de ensino de LE são: saber como usar a linguagem para uma série de finalidades e funções, saber variar o uso da linguagem em diferentes circunstâncias e entre participantes, saber produzir e entender diferentes tipos de texto e saber manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento da língua. Em outras palavras, a meta nada mais é do que o ensino da competência comunicativa.

Este autor diz que, na abordagem comunicativa, a aprendizagem de LE pode ser promovida quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas. A comunicação significativa é o resultado do processamento, pelos alunos, de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador. Isso foi observado em todas as atividades desenvolvidas nas folhas de atividades de CO, pois a interação e a colaboração foram propositalmente pensadas em cada atividade, como por exemplo, nas atividades elaboradas para as SDs 1 e 2. Na SD 1, os alunos interagem ativamente em vários momentos, quando checam suas respostas coletivamente, dividindo opiniões sobre elas, quando fazem a pesquisa para preparar suas exposições orais e etc. Já na SD 2 notamos que há colaboração e negociação de significado quando um dos alunos apresenta dificuldade de compreensão e os demais o auxiliam fazendo uso de sua língua materna quando necessário.

Corroboramos com a ideia apresentada pelo autor supracitado quando afirma que, na abordagem comunicativa, a aprendizagem da língua pode ser facilitada tanto por atividades que envolvam a aprendizagem indutiva (ou por descoberta das “regras” subjacentes ao uso e à organização da linguagem), quanto por aquelas que envolvam análise e reflexão sobre a linguagem. Um exemplo disso pode ser observado na atividade desenvolvida para a SD 4, na qual os alunos indutivamente chegam à conclusão de como utilizar o vocabulário relacionado à atividade. Outro exemplo pode ser encontrado na SD 5, onde a atividade faz com que os alunos reflitam sobre o funcionamento linguageiro.

Sendo a aprendizagem (comunicativa) de LE um processo gradativo, os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para aprender a LE, progredem em ritmos diferentes e apresentam necessidades distintas (RICHARDS, 2006, p.4). Portanto, as atividades de CO desenvolvidas tendem:

1) A fomentar a autonomia, por meio de questões que viabilizem os alunos a ir além do material didático e sem a ajuda do professor. Exemplo: na SD 1, onde era necessário fazer uma pesquisa para ser apresentada oralmente em sala e os alunos utilizaram recursos tecnológicos não ensinados e informações não mencionadas, nem em sala, nem no material didático;

2) A acompanhar o ritmo individual de cada aluno seguindo uma sequência lógica e coerente de questão em questão, sempre partido do insumo para a atividade. Isto pode ser observado em todas as SDs desenvolvidas;

3) Explicitar, de forma clara e significativa, a necessidade de cada atividade. Neste caso, as atividades elaboradas a partir do insumo oral apresentaram como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

As atividades de ensino elaboradas e realizadas durante este trabalho oferecem oportunidades para os alunos de negociar significados, expandir seus recursos linguísticos, observar como é utilizada a linguagem e participar de trocas significativas uns com os outros. Acreditamos que seja esta a característica mais marcante da abordagem comunicativa e, portanto, pode ser observada em todas as SDs.

O papel do professor também pode ser considerado importante na abordagem comunicativa, pois é ele quem cria um ambiente propício,

otimizando as chances dos alunos utilizarem e praticarem a LE, além de refletirem sobre a utilização e a organização padrão da mesma.

O material didático utilizado partiu de textos autênticos para criar interesse e oferecer modelos reais de linguagem.

A sala de aula tornou-se uma comunidade em que os alunos aprenderam por meio de colaboração e compartilhamento de conhecimentos, ideias e saberes.

De modo geral, todas as atividades desenvolvidas nas SDs buscaram desenvolver a competência comunicativa dos alunos fazendo uma correlação do desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e de comunicação, permitindo, assim, que os alunos personalizassem a aprendizagem aplicando à sua própria vida o que aprenderam.

3.4 A SÍNTESE DA ANÁLISE

Podemos afirmar que a aula experimental, serviu como preparação para as demais aulas do curso, visto que nós nunca havíamos ministrado aulas de PLE. Portanto, baseamo-nos em nossa experiência em aulas de Língua Inglesa como LE para prepará-la. Foi, então, que pudemos notar que seria válido e proveitoso para os alunos utilizar esse tipo de abordagem, pois poderíamos otimizar a oportunidade dos alunos interagirem, negociarem e expressarem significados em contextos reais de uso da língua.

A experiência da primeira aula e das que a sucederam foram cruciais para que desenvolvêssemos as SDs e as folhas de atividades de CO, com o intuito de aprimorar a habilidade de compreensão oral, fornecer insumos

autênticos, praticar o uso da língua em situações reais, organizar o conteúdo a ser estudado, facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e refletir sobre nossa própria prática.

As SDs elaboradas – e que foram descritas aqui – serviram para organizar de maneira coerente os conteúdos a serem estudados e para que pudéssemos dar um melhor tratamento ao gênero textual a ser trabalhado.

Com relação à categorização feita acerca dos objetivos das atividades, afirmamos que serviu para a elaboração destas, pois a partir das categorias, baseadas na classificação de UR (2005) pudemos pensar em pontos específicos a serem desenvolvidos em cada questão para viabilizar de forma eficaz e gradativa a compreensão oral dos alunos.

A utilização da abordagem comunicativa concomitantemente com a Abordagem por gêneros, nos primeiros encontros, gerou estranheza por parte dos alunos, pois estes não estavam acostumados a participar ativamente das aulas nem a buscar repostas aos seus questionamentos colaborativamente. Em alguns momentos eles até duvidavam que pudessem confiar nos colegas, pois estavam acostumados a ter apenas o professor como referência absoluta. Muitas vezes eles sequer escutavam o que os colegas estavam falando. Porém, as atividades desenvolvidas promoveram maior interação e senso colaborativo, os alunos chegavam as suas conclusões a partir de conversas com os colegas.

A aproximação dessas duas abordagens provou ser eficiente, pois pudemos familiarizar os alunos a gêneros textuais variados e que por meio deles eles poderiam estabelecer comunicação de maneira efetiva.

Não podemos esquecer de mencionar que as duas abordagens facilitaram o estudo da língua em si de forma mais prazerosa e significativa. Tudo que tinha um começo tinha também um fim, nada era feito sem um propósito específico. Havia um objetivo maior que era a comunicação.

Em contra partida, durante o curso nos deparamos muitas vezes com o desinteresse e desmotivação dos alunos em se engajarem em algumas atividades propostas. Fomos obrigados a fazer modificações ao longo das aulas, com relação aos temas abordados para que pudéssemos mantê-los motivados. Um exemplo disso ocorreu durante a aplicação da SD 4. O tema proposto relacionamento professor-aluno não agradou a grande maioria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a estudar a organização de atividades de compreensão oral (CO) e sua utilização em sala de aula para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, tomamos como referencial teórico os conceitos de Bronckart (1999) acerca do interacionismo sociodiscursivo, na tentativa de transportar para a sala de aula, por meio de atividades de compreensão oral, a ideia de que “as práticas de linguagem são instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano” – conhecimentos e saberes. (BRONCKART, 2006). Valemos-nos ainda da Teoria dos Gêneros e sua aplicabilidade no ensino-aprendizagem de LE como ferramenta no aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral. Tratamos os gêneros textuais orais como insumo objetivando chegar o mais perto possível da realidade de uso da língua pelo aluno. Além disso, recorreremos aos pressupostos teóricos de Ur (2005) sobre as principais características da Abordagem Comunicativa e tipos de atividades de CO que viabilizam elevar a conscientização dos alunos acerca da importância de se desenvolver a habilidade de compreensão oral no processo de aprendizagem de LE. Discutimos sobre a utilização da abordagem comunicativa na aplicação das atividades propostas neste estudo, as concepções de competência comunicativa e também sobre o tratamento dado às atividades suscetíveis de promover o desenvolvimento da CO baseando-nos nos pressupostos teóricos apresentados por Richards (2006) Almeida Filho (2002), entre outros.

Esse aparato teórico nos possibilitou um trabalho diferenciado durante as aulas de PLE. Tivemos que elaborar atividades de CO já que o material

didático disponível não satisfazia a demanda comunicativa dos alunos, nem se prestava para a preparação do exame CELPE-Bras.

Percebemos que a elaboração atividades de CO à luz da abordagem comunicativa e a utilização dos gêneros textuais como insumo favoreceu o desenvolvimento efetivo da habilidade de CO dos alunos participante desta pesquisa.

Prova disso é que as atividades de compreensão oral desenvolvidas e aplicadas durante o período desta pesquisa mais o trabalho realizado em conjunto com os outros professores responsáveis em desenvolver outras habilidades, dos sete alunos regularmente inscritos na turma, seis prestaram o exame e cinco obtiveram média superior igual ao nível³⁹ intermediário-avançado.

Levando em consideração as análises aqui desenvolvidas, destacamos que os objetivos encontrados nas atividades de CO também foram importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de CO nos alunos, pois os propósitos das atividades precisavam ser coerentes com as necessidades dos alunos, necessidades essas em consonância ao estilo de questões apresentados no CELPE- Bras.

Verificamos ainda a importância da temática na elaboração das folhas de atividades de CO. Pudemos notar que a recorrência de temas semelhantes aos encontrados no CELPE-Bras foi bem aceita pelos alunos, facilitando assim a realização das atividades e o desenvolvimento da habilidade de CO.

³⁹ O exame CELPE-Bras apresenta 4 níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário-superior, Avançado, Avançado-superior. O nível exigido dos alunos inscritos no programa de convênio e graduação (PEC-G) do MEC é o Intermediário para que eles permaneçam no país e cursem o nível superior em Universidades Brasileiras.

Finalmente, o presente trabalho serviu para desencadear uma reflexão acerca do desenvolvimento da habilidade oral que, há muito tempo, vem sendo tratada de forma não comunicativa não somente em manuais didáticos, como também em salas de aula por professores “despreocupados” cuja única preocupação é a identificação de sons e/ou vocabulários pertinentes às unidades fabricadas. Foi possível também observar que as dificuldades e/ou problemas envolvidos no desenvolvimento de atividade de compreensão oral em PLE podem ser equacionados por meio de atividades aprazíveis, que fomentem a curiosidade e sustentem a motivação dos alunos.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que os estudos e reflexões feitos a partir deste trabalho não têm caráter definitivo. Mais estudos devem ser implementados no ensino-aprendizagem de PLE com o propósito de levar os alunos de PLE a **adquirir** a Língua Portuguesa (do Brasil) de modo mais rápido e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª edição, Campinas - SP: Pontes Editores, 2007.

_____. EL DASH, **Linda Gentry** Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de língua: promessas ou renovação na década de 80? In: **Revista Brasileira de educação**, nº 7 APEOESP/ São Paulo, dez 1992 (tradução do original em Espanhol de Edcléia Basso)

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem. (1929)**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 262-306)

BARBOSA, Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves. A Produção Oral No Processo Ensino-Aprendizagem De Línguas Estrangeiras: Repensando Teoria E Práticas No Cotidiano Docente. In: **Programação do Seminário Do GeL**, 57., 2009, Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?simposio=127-09>>. Acesso em: 23-05-2008.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: – Por um interacionismo sócio-discursivo** (Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 1999.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

CARDOSO, Darlete. O jornalismo como (re)produtor de enunciados. In **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/06.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. (Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo) - 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. Título original Aspects of the theory of syntax.

COSTA, Sergio Roberto. **Dicionário dos gêneros textuais**. - 2ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRISTOVÃO, Vera. Lucia. Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. 102f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

FRANCO, Maria. Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba: Endipe, 2004.

HADLEY, Gregory. **Pesquisa-ação em sala de aula.** [tradução Ricardo Silveira]. São Paulo: SBS livraria, 2004

HYMES, Dell. **Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods.** New York: Academic Press, 1971.

_____. **On communicative competence. Sociolinguistics.** Londres: Penguin Books, 1972.

_____. **On Communicative Competence.** In: BRUMFIT, Christopher J. & JOHNSON, Keith. **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

KRASHEN, S.D. **Principle and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

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

LIMA, Emma E. O. F. *et al.* **Avenida Brasil 1: Curso básico de Português para estrangeiros.** São Paulo: Ed. EPU, 1991.

_____. **Avenida Brasil 2. Curso básico de Português para estrangeiros.** São Paulo: Ed. EPU, 1995.

MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** - 5 ed. - Rio de Janeiro: Lucena, 2002. (p. 19-36)

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. **Research methods in language learning.** Cambridge. Cambridge University Press, 1992.

OXFORD, Rebecca; SCARCELLA, Robin. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

RICHARDS, Jack C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. [tradução Rosana Gouveia]. - São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006

_____.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press 51, 2005.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. Disponível em: <In: <http://www.fae.ufmg.br/ceale/generodiscurso.pdf>> Acesso em: 13/10/2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. - São Paulo: Parábola, 2005. (p; 184-207)

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência de estudos**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Regina Célia P. da. (org) **Português Língua Estrangeira – Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Rose Keila Melo de.; COSTA, Keyla Soares da. O Aspecto Sócio-Afetivo no Processo Ensino-Aprendizagem na Visão de Piaget, Vygotsky E Wallon. In: **Educação on line**. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: abril 2009.

SWALES, John M. **Genre Analysis. English in academic research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

UR, Penny. **Teaching Listening comprehension**. (Cambridge handbooks for language teachers). Cambridge University press, 2005

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. (Tradução de Jose Carlos Almeida Filho). Campinas, SP, pontes 1991

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 5 – CD E DVD

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Genero: Drama.

Resenhado por: Maryanne Peixoto Corrêa

Richard Lagravenese tem 48 anos, nasceu em 30 de Outubro de 1959 nos EUA, é produtor e tem vários longa metragem, como: P.S. Eu Te Amo em 2007; Paris Eu te Amo 2006; A década Under the Influencer 2003, e escritores da Liberdade em 2007.

Escritores da Liberdade é um filme classificado como gênero de Drama. O filme é baseado em fatos reais, estrelado pela atriz Hillary Swank, que vive a personagem da professora “Erin Gruwell”. A história se passa por volta do ano de 1992, onde a cidade de Los Angeles vive uma verdadeira guerra nos seus bairros mais pobres, causados por gangues que são movidos pelas tensões raciais.

É meio a este drama, vivido por adolescentes na faixa etária entre 14 e 15 anos que Erin Gruwell assume a sala de aula, cansada de sua rotina diária e desiludida em relação à vida profissional, que ela muda radicalmente de profissão dedicando-se a educação. A professora chega cheia de expectativas a sala de aula, imaginava que todos os alunos iriam corresponder ao seu modelo educacional, tornando-se frustrante os primeiros encontros, as brigas, os desencontros e as insatisfações são constantes na expressões dos alunos, simplesmente ela é ignorada a ponto de ficar sozinha na sala de aula.

Erin leva até a direção da Escola a dificuldade encontrada em sala de aula, e também é ignorada inclusive pela direção da escola. Mais Erin não desiste, chega em sala de aula com uma proposta de trabalho que se identifica com os alunos, fala com eles através da música, conhecer cada um deles, no primeiro momento os argumentos são bizarros, os questionamentos são ofensivos: “...o que você faz aqui? o que vai fazer não vai mudar minha vida...” Profundamente assustada a professora responde perguntado se vale a pena participar de gangues, e se serão lembrados pelas atitudes.

Nesse instante a primeira semente é lançada, cada um tem a oportunidade de falar de si próprio, de seus medos, suas angústias, suas mágoas e demasiada violência. Encontramos nestas cenas o que o autor Cipriano Luckesi em sua obra Avaliação da Aprendizagem Escolar, explica sobre a avaliação diagnóstica, as possibilidades que são dadas aos professores de evidenciar atributos que os alunos já possuem e identificar potencialidades dos mesmos

para utilizá-los na estruturação do processo de ensino aprendizagem. É o que faz Erin com esta dinâmica de trabalho.

Ao manter este contato com alunos, e participando de forma ativa ao mundo deles, a professora conquista a confiança, desse modo passa etapa de superação das dificuldades, através da metodologia da escrita em diários, adota um projeto de leitura e escrita baseado no livro “O diário de Anne Frank”, todos os alunos lêem o livro e a partir deste registram em seus diários tudo o que sentirem vontade de escrever a respeito da sua vida.

O respeito e autoconfiança é resgatado, a Senhora G como os alunos a chamam, apresenta uma nova realidade possível de transformação como aponta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, os alunos saem da condição de marginalidade de oprimidos e iniciam no campo das possibilidades, ao lutarem pelos seus ideais, pelas suas conquistas ao enfrentarem os obstáculos, não mais com a violência, mais com o conhecimento.

Richard Lagravanese apresenta de forma bastante respeitosa as dificuldades que ainda em pleno século XXI acompanha a educação, ou seja, as mazelas da educação brasileira não são diferentes das mazelas norte Americana. Nossas escolas passam por dificuldades semelhantes, professores que tentam desenvolver trabalhos e são muitas vezes impedidos, não conseguem apoio da comunidade escolar, e muitas vezes não compactuam com as ideologias do sistema educacional, assemelha-se a este drama o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* do autor Piter Weir em que professor também luta contra a forças do sistema educacional. Tornando-se muitas vezes um educador solitário. Saviani em *Pedagogia Histórico-Crítica*, fala que a educação se faz quando é significativa, ou seja a escola tende ir ao encontro das necessidades, respeitar cada aluno, como cidadão dotado de seus direitos e deveres.

O filme *Escritores da Liberdade* traz na sua essência o resgate e a valorização a “Educação”, é possível ser um educador sem ser ditador, é um filme de fácil entendimento e que traz significativas abordagens no seu contexto. Recomendado ao público de graduação ou especialização em pedagogia, ainda a quem perceba na educação uma forma de autonomia e que, com a cultura e conhecimento têm-se bases para o que o mundo seja melhor e mais digno para todos.

Graduanda em Metodologia do Ensino Superior pela UNINTES-Porto Velho.
Graduada em Pedagogia-Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

E-mail: maryannepeixoto@hotmail.com

Maryanne Corrêa

Publicado no Recanto das Letras em 12/09/2008.

ANEXO 7

ANEXO 8

ANEXO 9 – A

SD 1 - 50 anos de Bossa Nova

	Objetivos	Atividades	Material
Apresentação da Situação Sensibilização a um gênero textual	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o assunto • Checar o conhecimento prévio dos alunos • Compreender o contexto de produção de uma exposição oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um documento desencadeador • Discussão levando à formulação de questões • Levantamento de temas possivelmente relacionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto (Revista Veja – Julho 2008) sobre a comemoração dos 50 anos da Bossa Nova no Parque Ibirapuera em São Paulo • História da música “garota de Ipanema”
Primeira Produção Assistir a exposição oral dos colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar-se com uma exposição oral • Troca cultural sobre a exposição oral⁴⁰ • Verificar se o “input” foi aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar como a exposição oral é caracterizada em seu país de origem • Formular perguntas sobre o tema “Bossa Nova” (o que eu gostaria de saber...?) • Expor o tema selecionado • Escutar atentamente para responder as perguntas sobre o que foi apresentado • Discutir se as respostas foram apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Data show • Apresentação no PPT • Notas feitas pelos próprios alunos

<p>Módulo 1</p> <p>Tomada de notas para preparação de sua própria exposição oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o gênero exposição oral • Aprender a organizar a fala • Assistir ao vídeo da “TV imaginária 1” sobre Bossa Nova 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para escuta do vídeo com uma entrevista sobre o tema “Bossa Nova” • Exibição do vídeo • Revisitação ao texto da etapa de apresentação • Responder as questões da folha de compreensão oral • Discussão e avaliação, coletiva das idéias e/ou informações apresentadas no vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina • Fichas • Computador • Data show • Vídeo com uma entrevista exibida na “TV imaginária 1” sobre Bossa Nova
<p>Módulo 2</p> <p>Construção de uma exposição oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um tema relacionado ao tema principal: um cantor, uma música, um fato histórico, etc • Coletar informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitular aspectos principais • Detalhar a sequência dada a exposição • Preparação da apresentação em PPT, no computador • Ensaiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Laboratório de informática
<p>Produção Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar seu trabalho de exposição oral para a turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação em grupo das apresentações • Apresentações • Discussões e avaliação das produções 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Data show • Apresentação no PPT • Notas feitas pelos próprios alunos

ANEXO 9 – B

SD 2 - Lendas do Brasil, do Pará e da Amazônia

	Objetivos	Atividades	Material
Apresentação da Situação Sensibilização a um gênero textual	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o assunto • Checar o conhecimento prévio dos alunos • Compreender o contexto do gênero em questão (regionalismo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir ao filme • Assistir ao filme “Onda na Pororoca” • Verificação das impressões gerais dos alunos quanto ao assunto abordado no filme • Responder as questões da folha de compreensão oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador, data show, PPT geografia • Filme a “Onda na Pororoca” • Ficha de atividades relacionadas ao vocabulário encontrado no filme
Primeira Produção (Re) contar uma lenda	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar-se com o gênero lenda • Escrever uma estória 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de lendas • Identificação do cenário • Tomada de notas • Exposição das impressões sobre os textos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros infantis da coleção “WKids” – Folclore divertido • Notas feitas pelos próprios alunos
Módulo 1 Tomada notas para a	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o gênero lenda • Organizar a sequência dos eventos no 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o roteiro, coletivamente, para a escrita • Fazer as folhas de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina • Livros infantis da coleção “WKids” – Folclore

preparação do texto escrito	<p>texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler as lendas dos livros • Completar a ficha de atividades sobre o texto 	linguísticas	divertido
<p>Módulo 2 Revisão das correções da primeira produção e comparação com a produção do Módulo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher uma das lendas lidas • Organizar informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o roteiro produzido • Fazer alterações se necessário • Fazer rascunho • Trocar de texto com um colega e discutir sobre o que foi feito • Refazer o que for necessário, seguindo as orientações dos colegas e/ou do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros infantis da coleção “WKids” – Folclore divertido • Folha de papel específica e caneta (lápiz)
<p>Produção Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Re) contar uma lenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever a versão final 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel específica e caneta (ou lápis)

ANEXO 9 – C

SD 3 - Saúde é o que interessa; o resto não tem pressa.

	Objetivos	Atividades	Material
<p>Apresentação da Situação</p> <p>Sensibilização a um gênero textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o assunto • Checar o conhecimento prévio dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Responder as questões da folha de compreensão oral • Discussão e avaliação, coletiva das idéias e/ou informações apresentadas no vídeo • Tomada de notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “conhecendo os alimentos com o Sr. Banana”ⁱ • Computador • Data show
<p>Primeira Produção</p> <p>Desenho da ficha de dieta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar-se com uma ficha de dieta 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e analisar uma ficha de dieta • Fazer sua ficha a partir das informações coletadas no vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Data show • Apresentação no PPT • Notas feitas pelos próprios alunos

<p>Módulo 1</p> <p>Tomada notas para preparação da própria ficha de dieta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o gênero ficha de dieta • Aprender a organização de uma ficha de dietas • 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar dois textos com informações pertinentes ao tema • Responder as perguntas do nutricionista • Coletivamente, trabalhar na construção de suas fichas de dietas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Website” como montar sua dietaⁱⁱ • Calculadora • Textoⁱⁱⁱ • Computador • Data show
<p>Módulo 2</p> <p>Construção da ficha de dieta em conjunto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o “input” foi aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as fichas coloridas dos alimentos e localizar seus respectivos lugares na pirâmide alimentícia 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas coloridas dos alimentos e seu valor calórico • Cartolina • Computador • Data show
<p>Produção Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Montar sua ficha de dieta individual • Apresentar seu trabalho para a turma⁴¹ 		<ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel específica da ficha de dieta

⁴¹ Neste caso, os alunos já haviam sido expostos ao gênero, exposição oral, por isso o mesmo não foi abordado detalhadamente.

ANEXO 9 – D

SD 4 - Relacionamentos: Professores e Alunos

	Objetivos	Atividades	Material
<p>Apresentação da Situação</p> <p>Sensibilização a um gênero textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o assunto • Checar o conhecimento prévio dos alunos • Checar as impressões sobre o filme • Instigar a exposição de experiências pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Discussão e avaliação, coletiva das idéias e/ou informações apresentadas no vídeo • Tomada de notas • Responder as questões da folha de compreensão oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Filme “Escritores da Liberdade”⁴²

⁴² Resenha do filme em anexo

<p>Primeira Produção</p> <p>Organização e produção de argumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta a um amigo sobre suas impressões sobre o filme 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto (online) Resenha do filme “Escritores da Liberdade”
<p>Módulo 1</p> <p>Revisão de informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os elementos linguísticos de argumentação • Revisar as características do gênero carta 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a primeira produção • Folha de atividade dos elementos linguísticos • Analisar as nuances do gênero carta (desenvolvido em aulas anteriores) 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto (online) da resenha do filme • Notas dos próprios alunos • Caderno com notas de aulas anteriores
<p>Módulo 2</p> <p>Preparação para escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuar a sequência de idéias antes de escrever 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um roteiro contendo a sequência de idéias e discutir com a turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel específico para carta • Caneta (ou lápis)
<p>Produção Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever a versão final 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta a um amigo brasileiro contando sobre o filme • Relacionar com sua própria experiência • Recomendar ou não que seu amigo assista ao filme em questão 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel específico para carta e envelope • Caneta (ou Lápis)

ANEXO 9 – E

SD 5 - Escritor Brasileiro - Machado de Assis: Biografia

Apresentação da Situação	Objetivos	Atividades	Material
Sensibilização a um gênero textual	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o assunto • Checar o conhecimento prévio dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para assistir o vídeo • Assistir ao vídeo • Verificar as primeiras impressões dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo: Biografia de Machado de Assis^{iv}

<p>Primeira Produção</p> <p>Gravação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com o gênero biografia⁴³ 	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre uma personalidade que admira e falar sobre ela de acordo com o gênero apresentado 	<ul style="list-style-type: none"> Gravador (laboratório de línguas)
<p>Módulo 1</p> <p>Escutar e analisar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o gênero biografia Atentar para os elementos linguísticos pertinentes ao gênero em questão 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento sobre o escritor Machado de Assis Tomada de notas sobre o vídeo Primeira folha de atividade de compreensão oral Segunda folha de atividade de compreensão oral Avaliação de desempenho e discussão sobre as dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo: Biografia de Machado de Assis^v
<p>Módulo 2</p> <p>Construção da biografia oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escolher um autor do seu país Buscar informações Saber selecionar as informações coletadas 	<ul style="list-style-type: none"> Procurar informações sobre o autor escolhido Elaborar um roteiro Ensaiai Gravar 	<ul style="list-style-type: none"> Notas dos próprios alunos Gravador (laboratório de línguas)
<p>Módulo 3</p> <p>Observações da produção do módulo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escutar e analisar a produção deste módulo comparando com a organização planejada no módulo anterior 	<ul style="list-style-type: none"> Escutar as gravações individualmente Comparar o texto oral produzido com o roteiro planejado 	<ul style="list-style-type: none"> Gravação Notas dos próprios alunos
<p>Produção Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gravar (em áudio) seu trabalho para a turma Postar na internet⁴⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> Gravar a versão final para a postagem 	<ul style="list-style-type: none"> Gravador (laboratório de línguas) Acesso à Internet

⁴³ Suporte vídeo: Biografia apresentada oralmente

⁴⁴ Postar o áudio gravado das biografias produzidas no "Vaestro" - <http://www.vaestro.com/>

Aula de música

Segunda-feira, 24/12/2007

50 anos de Bossa Nova

Roberto Menescal

Nós éramos um grupo de jovens que procurava uma identidade musical, pois o que se tocava no Brasil no final dos anos 60, apesar de ser uma música bonita, bem feita, não era em absoluto uma realidade de uma geração mais solta, mais alegre, mais ligada à natureza do que a geração anterior que curtia a noite, as boates, os amores sofridos e cuja música refletia essas situações de seu dia-a-dia.

Ouvíamos e tocávamos sambas-canções que diziam: "Sei que falam de mim, sei que zombam de mim, ó Deus, como sou infeliz", ou "Se eu morresse amanhã de manhã, não faria falta a ninguém", ou "Garçom apague essa luz que eu quero ficar sozinho, garçom me deixe comigo que a mágoa que eu tenho é só minha".

Imaginem nós, com 20 anos de idade, cantando todo esse sofrimento!

Passamos então a criar um outro universo mais leve e mais otimista na maioria das vezes, como: "Era uma vez um lobo mau que resolveu jantar alguém", ou "Se todos fossem iguais a você, que maravilha viver", ou "Dia de luz, festa de sol, e um barquinho a deslizar no macio azul do mar". Todas essas mensagens vinham acompanhadas de uma música que era uma fusão de tudo que ouvíamos, como samba-canção, samba, bolero, jazz e muito musical norte-americano que passava sempre nos cinemas Metro. Essa fusão de melodias e harmonias veio embalada por uma batida que ficou famosa como "a batida da Bossa Nova" que todo mundo queria aprender, aliás, todo "O Mundo".



Nossa música, que sofreu essas influências que enumerei, viria, pouco mais tarde, a influenciar compositores, músicos e arranjadores do mundo inteiro.

Para mim, música é isso, uma coisa em eterna transformação, mutante e recebendo influências (boas) de todos os lados, pois se ela tentar se manter totalmente fiel às suas origens, tenderá a se extinguir, dando lugar a outras formas. A Bossa Nova está aí há 50 anos com sua forte personalidade, mas com novas harmonias, melodias mais arrojadas, e até a célebre batida da Bossa Nova hoje tem uma série de variações.

Poucos anos atrás, ou seja, no final do século passado, na Europa e Japão, principalmente, começou um movimento de uma música mais dançante, ligado à Bossa Nova, fazendo uma fusão com a música eletrônica e DJs. Com isto, compositores vários da Bossa, como Joyce, Marcos Valle, Jobim, etc., tiveram suas músicas regravadas e lançadas nessa nova onda, fazendo com que milhões de jovens saíssem dançando e cantando canções compostas há mais de 40 anos, como se fossem feitas para eles hoje em dia. Claro que tem muita coisa ruim sendo feita para aproveitar essa "onda", mas também tem muita coisa legal.

Bebel Gilberto, filha de Miúcha e João Gilberto, fez sucesso mundial com sua Nova Bossa, Marcos Valle e Joyce têm feito *shows* pelo mundo inteiro com suas Bossas revalorizadas, eu mesmo participei de algumas viagens com o grupo Bossa Cuca Nova fazendo *shows* em festivais com público de mais de 200 mil pessoas, coisa que a Bossa Nova tradicional nunca poderia ter alcançando com a intimidade de sua música.

Hoje podemos ter uma convivência pacífica entre a Bossa tradicional e a atual e acho isso super benéfico para as duas formas.

Não tínhamos a menor noção de que nossa música, nascida no final dos anos de 1950, continuasse com o vigor que tem hoje, 50 anos depois...

E se a deixarmos caminhar por aí se juntando às boas coisas que forem aparecendo, garanto que ela chegará a mais 50 anos. Quem sabe a gente ainda verá isso acontecer!

Nota do Editor

Texto gentilmente cedido pelo autor, originalmente publicado no *Livro-agenda 2008 — 50 anos de Bossa Nova*.

Roberto Menescal

Rio de Janeiro, 24/12/2007

<http://www.digestivocultural.com/ensaios/imprimir.asp?codigo=233>

PARTE I**1) Assista ao vídeo e complete os espaços em branco.**

CL: “É claro [] Era um comportamento, aquela coisa que eu chamo de discreto charme da burguesia [] né? Luis Buñel [] e até lá eu já tinha acertado as contas com isso, né? Quando ele fez um filme discreto charme da burguesia [] é o que a bossa nova é, o discreto charme da burguesia [] tudo comportado, ninguém gritava mais, ninguém cantava com [] da época da rádio nacional []”

CL: “Nelson Gonçalves que dizia [] eu não preciso de microfone, eu canto com o peito, nós [] a gente precisa do microfone, né? Precisa porque o recado é todo comportado, alguns já disseram assim, por exemplo, cantava-se baixo porque os apartamentos eram pequenos [] você cantava alto [] alguém batia com a vassoura []”

J: era uma opção

CL: “mas isso é uma lenda muito engraçada, mas não é um [] não procede [] não tem nada haver”

J: você lançou seu primeiro disco em 54?

CL: “59 [] Não []”

J: 59 [] em 54 você fez o que?

CL: “meu primeiro disco []”

CL: “54? Eu fiz minha primeira música”

J: sua primeira música? Pra você esse é seu marco da sua carreira?

CL: “Ah, com certeza! Com certeza que é por aí é que eu começo a celebrar os 50 anos []”

J: vai cantar um pouquinho hoje []

CL: “Claro! [] e a primeira música, você vai achar muito engraçado porque ela já tem contradições [] ela diz assim []”

*“Quando chegares aqui,
podes entrar sem bater,
liga a vitrola baixinho,
espera anoitecer,
logo que ouvires meus passos,
corre pra me receber,
sorri, me beija, me abraça,
não me perguntas porque”*

CL: “samba-canção _____”

PARTE II

1) Escreva (1) para as sentenças presentes no texto escrito, (2) para as presentes no texto oral, (3) para as sentenças presentes em ambos os textos e (4) para as que NÃO aparecem em nenhum dos textos:

“A Bossa Nova é um mito nascido em meio a classe média”. ()

“Entre os artistas importantes para a Bossa Nova temos: Tom Jobim, Nara Leão, Edu Lobo, etc.”. ()

“A música, em geral está empobrecendo as pessoas”. ()

“A lenda diz que o movimento Bossa Nova surgiu no apartamento de Nara Leão” ()

“A Bossa Nova é inovadora por si só”. ()

“Eu sou nostálgico e romântico, falo de relações humanas nas canções”. ()

“A Bossa Nova tem personalidade forte” ()

“A Bossa Nova não canta apenas sofrimento” ()

2) Quanto ao artista Carlos Lyra...

a) Escreveu a primeira música em _____

b) Lançou o primeiro disco em _____

c) Sente saudade _____

3) Quais músicas e artistas foram citados no texto 2 (áudio)

4) O que ele quis dizer com...

- a) “[...] a Bossa Nova tem a capacidade de se comunicar horizontalmente com qualquer classe média do mundo”.
- b) “[...] foi um marco em sua carreira”.
- c) “[...] a minha praia é essa”.

PARTE III

1) Observe os exemplos e marque a alternativa correta:

“[...] Nelson Gonçalves que dizia: “eu não preciso de microfone eu canto com o peito”, nós..., a gente precisa do microfone [...]”

- a) A forma verbal que concorda com “nós” é:
 precisa precisamos
- b) A forma verba que concorda com “ a gente” é
 precisa precisamos

“[...] tudo comportado, ninguém gritava mais, ninguém cantava [...]”

- a) Os verbos “gritava” e “cantava” expressam:
 tempo presente tempo passado tempo futuro
- b) Nas pessoas “eu”, “tu” e “você” a concordância dos verbos mencionados acima é:
 gritava/cantava, gritavas/cantavas e gritava/cantava
 grito/canto, gritas/cantas e grita/canta

2) Crie exemplos usando o tempo verbal da questão anterior para expressar algo que seja verdadeiro para você.

PARTE IV

- 1) Pesquise um pouco mais sobre a Bossa Nova e escolha um artista, uma canção, um fato na história do Brasil (nesse período).
- 2) Planeje o que você quer saber sobre Bossa Nova.
- 3) Sintetize suas informações para preparar a sua apresentação.
- 4) Ensaie e apresente.

FOLHA DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL
SD2

PARTE I

1) Circule a alternativa correta para completar o texto da lenda da Pororoca.

“Antigamente a água do rio era serena e **carma/calma**, corria mansamente. A natureza **vevia/vivia** em perfeita harmonia. Até que um dia desapareceu a Jacy, canoa e estimação da mãe d’água. Furiosa, ela chamou **tudos/todos** os seus parentes pra **percurar/procurar** a tal canoa. Então, pela primeira vez, o povo viu as águas se revirando... Era tanta onda, tanta arvora caindo, mas nada de encontrarem a **tar/tal** Jacy. Foi então que a mãe d’água chamou a maré da lua, sua filha caçula, e determinou que ela procurasse a **tar/tal** canoa. E toda vez que a maré da lua sai, traz a Pororoca, derrubando, quebrando, destruindo tudo...”

2) Relacione o vocabulário

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| (a) “caranga” | () não seja bobo |
| (b) “boca de ferro” | () furiosa |
| (c) “vai ser muita onda” | () bacana, muito legal |
| (d) “tinhosa” | |
| (e) “peixarada” | |
| (f) “deixa de ser leso” | |
| (g) “sinistro” | |
| () a festa vai ser ótima | |
| () equipamento de som | |
| () muitos peixes | |
| () o caranguejo | |

3) Marque a alternativa correta para descrever cada personagem

a) O caranguejo é

 o dono da festa o empregado o homenageado

b) O camarão é

 o empregado o artista o garçom

c) Os Candirus são

 responsáveis em chamar o poraquê os homenageados os convidados

d) A mãe d'água é

 a homenageada da festa a protetora do rio a artista convidada**4) O que você pode dizer sobre...**

a) O gordinho

b) O magrinho

c) A tia Filica

5) Descreva o lugar onde acontece a estória**6) Qual festa tradicional é mencionada no vídeo? Como você sabe?****7) Como esta festa é celebrada em seu país?**

PARTE II**1) Escolha um dos livros e identifique**

- a) O lugar
- b) Os personagens
- c) A lenda

LIVROS WKIDS

Antes de ver o vídeo.

- Você possui hábitos alimentares saudáveis?
- Como são seus hábitos alimentares?

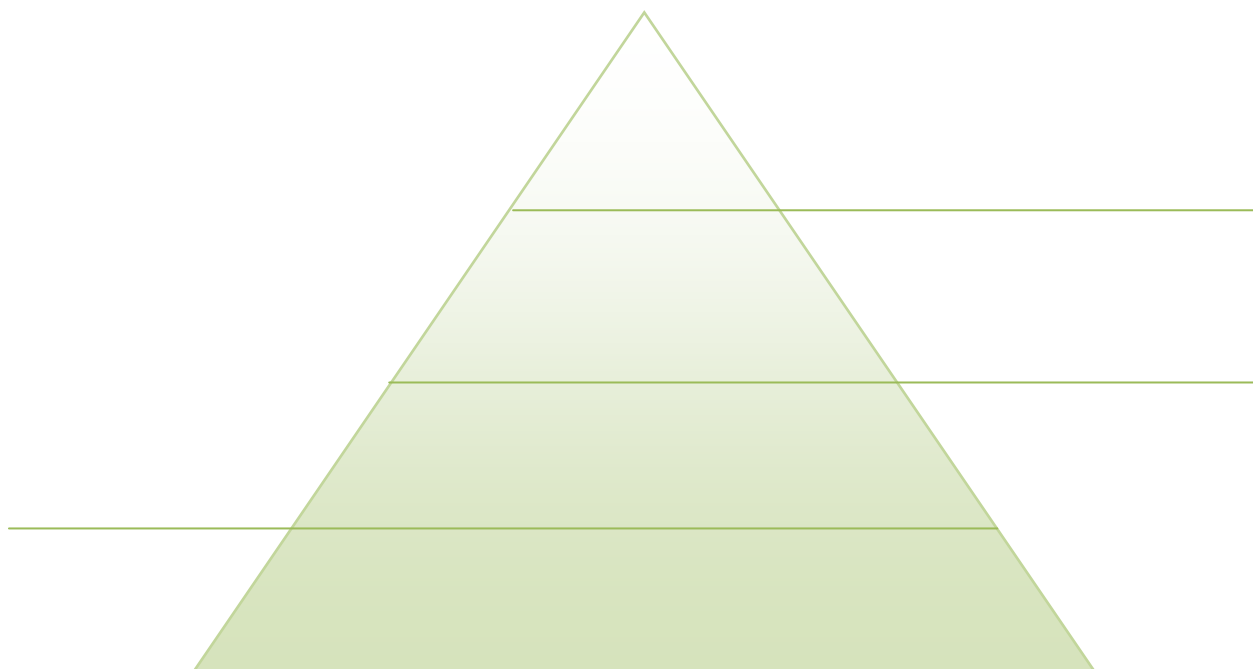
De acordo com o vídeo.**1) Por que comer bem?**

2) O que pode causar obesidade?

3) O que é desnutrição? E o que pode causá-la?

4) Qual a classificação dos alimentos (reinos) apresentada?

5) Qual a classificação dos alimentos (grupos) segundo seus princípios nutritivos?

6) Complete a pirâmide alimentar a seguir:

- 1º grupo / 2º grupo / 3º grupo / 4º grupo
- Óleos / Cereais / Hortaliças / Doces / Frutas / Leite e derivados
- Gorduras / Açúcares / Raízes

7) Relacione:

- (A) vitaminas e sais minerais
- (B) tem função reguladora
- (C) ajuda no funcionamento do intestino
- (D) rico em carboidratos
- (E) fornece energia
- (F) consumido com moderação
- (G) importante na formação dos ossos e dos dentes
- (H) possui todos os nutrientes

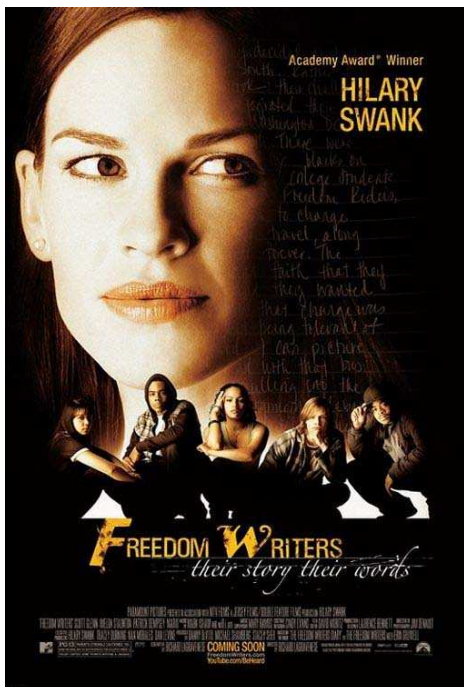
Leite	
Arroz	
Couve-flor	
Chocolates	
Pães	
Carnes	
Queijos	
Feijão	
Banana	
Couve	
Bolachas	
Farinha	
Massas	
Maçã	
Berinjela	
Bolos	
Peixes	

8) Devemos ter cuidado com [] porque []
e devem ser consumidos [] .

9) Devemos evitar [] porque [] e preferir
[] porque [] .

10) Monte sua dieta

ANEXO 13

FOLHA DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL
SD4


1) Assista ao trailer do filme e responda, na sua opinião, qual o tema central abordado:

2) Assinale abaixo qual ou quais palavras(s) você usaria para defini-lo:

() autêntico () terrível () incomum
 () fantástico () chato

Com relação às personagens:

A Professora G. é:

() engraçada () durona () flexível

O marido da professora G. é:

() intransigente () amável () incompreensível

A Professora Campbell é:

() tradicional () orgulhosa () amigável

Justifique suas respostas oralmente.

3) Escute ao diálogo e identifique quem está dizendo o quê. Indique (G) para a professora G. e (C) para a professora Campbell. Em seguida escute o diálogo mais uma vez e organize a sequência das falas:

() - não, os livros não. É isso que damos a eles. É Romeu e Julieta, mas numa versão condensada. Mas veja como tratam mesmo esses aqui, veja estão rasgados. Eles desenham neles.

() - veja as notas de leitura. Se der esses livros pra eles, nunca mais os verei, não vão devolver e se devolverem vão estar danificados.

() - e este? Romeu e Julieta. É uma ótima história de gangues.

() - ah, não, não vão conseguir ler.

() - [...] e este aqui, estamos estudando o holocausto?

() - Sra. Campbell?

() - eles sabem que recebem esses porque ninguém acredita na inteligência deles.

() - vamos tentar. Os livros estão aqui parados...

() - desculpe, mas... O conselho educacional de *Long Beach* concorda que estes livros fiquem guardados aqui sem serem usados?

() - você não pode fazer alguém querer uma educação, o melhor que pode fazer é com eles aprendam a obedecer e ter disciplina essa já é uma realização enorme pra eles [...]

() - o quê?

() - desculpe, não quis passar por cima da sua autoridade. Eu nunca faria isso... eu só não sei como fazê-los se interessarem pela leitura sem esses livros.

() -então o que faço? Compro eu mesma os livros?

() - não tenho verba para comprar livros novos todo o semestre. Eles não devolvem.

() - há mais alguém com quem possa falar sobre isso?

() - cabe a você, mas será um desperdício de dinheiro.

() - eu vou explicar, se chama instrução localizada, significa que eu e o diretor temos autoridade para tomar esse tipo de decisão sem termos que consultar o conselho que tem problemas maiores pra resolver.

Transcrição (0:35:27 a 0:39:04)

PG: [...] e este aqui, estamos estudando o holocausto?

PC: ah, não, não vão conseguir ler.

PG: vamos tentar. Os livros estão aqui parados...

PC: veja as notas de leitura. Se der esses livros pra eles, nunca mais os verei, não vão devolver e se devolverem vão estar danificados.

PG: e este? Romeu e Julieta. É uma ótima história de gangues.

PC: não, os livros não. É isso que damos a eles. É Romeu e Julieta, mas numa versão condensada. Mas veja como tratam mesmo esses aqui, veja estão rasgados. Eles desenham neles.

PG: Sra. Campbell?

PG: eles sabem que recebem esses porque ninguém acredita na inteligência deles.

PC: não tenho verba para comprar livros novos todo o semestre. Eles não devolvem.

PG: então o que faço? Compro eu mesma os livros?

PC: cabe a você, mas será um desperdício de dinheiro.

PG: há mais alguém com quem possa falar sobre isso?

PC: o que?

PG: desculpe, mas... O conselho educacional de *Long Beach* concorda que estes livros fiquem guardados aqui sem serem usados?

PC: eu vou explicar, se chama instrução localizada, significa que eu e o diretor temos autoridade para tomar esse tipo de decisão sem termos que consultar o conselho que tem problemas maiores pra resolver.

PG: desculpe, não quis passar por cima da sua autoridade. Eu nunca faria isso... eu só não sei como fazê-los se interessarem pela leitura sem esses livros.

PC: você não pode fazer alguém querer uma educação, o melhor que pode fazer é com eles aprendam a obedecer e ter disciplina essa já é uma realização enorme pra eles [...]

4) Escolha apenas uma palavra ou frase que defina os trechos abaixo:

a) “vamos tentar. Os livros estão aqui parados...”.

Os livros que estão parados são livros...

b) “ah, não, não vão conseguir ler”.

Os alunos que não conseguem ler são alunos...

c) “cabe a você, mas será um desperdício de dinheiro”.

Desperdiçar dinheiro é...

d) “não, os livros não. É isso que damos a eles. É Romeu e Julieta, mas numa versão condensada”.

Uma versão condensada é...

5) Relacione as colunas abaixo e forme frases sobre o filme:

(1) verba

(2) rasgado

(3) tradicional

(4) autoridade

(5) delinquente

(6) guerreira

(1) capital, dinheiro

() desobedientes, mal educados

() poder, comando

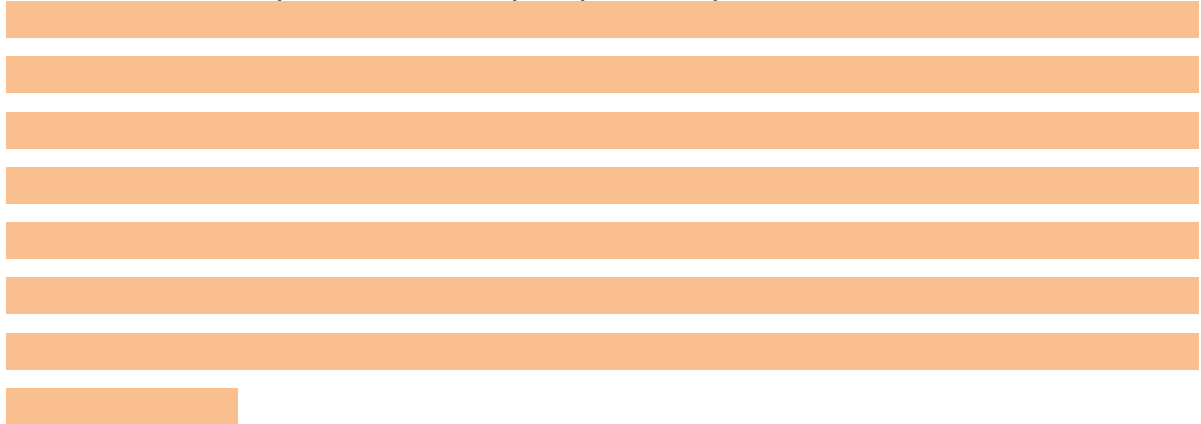
() danificado, destruído

() persistente, perseverante

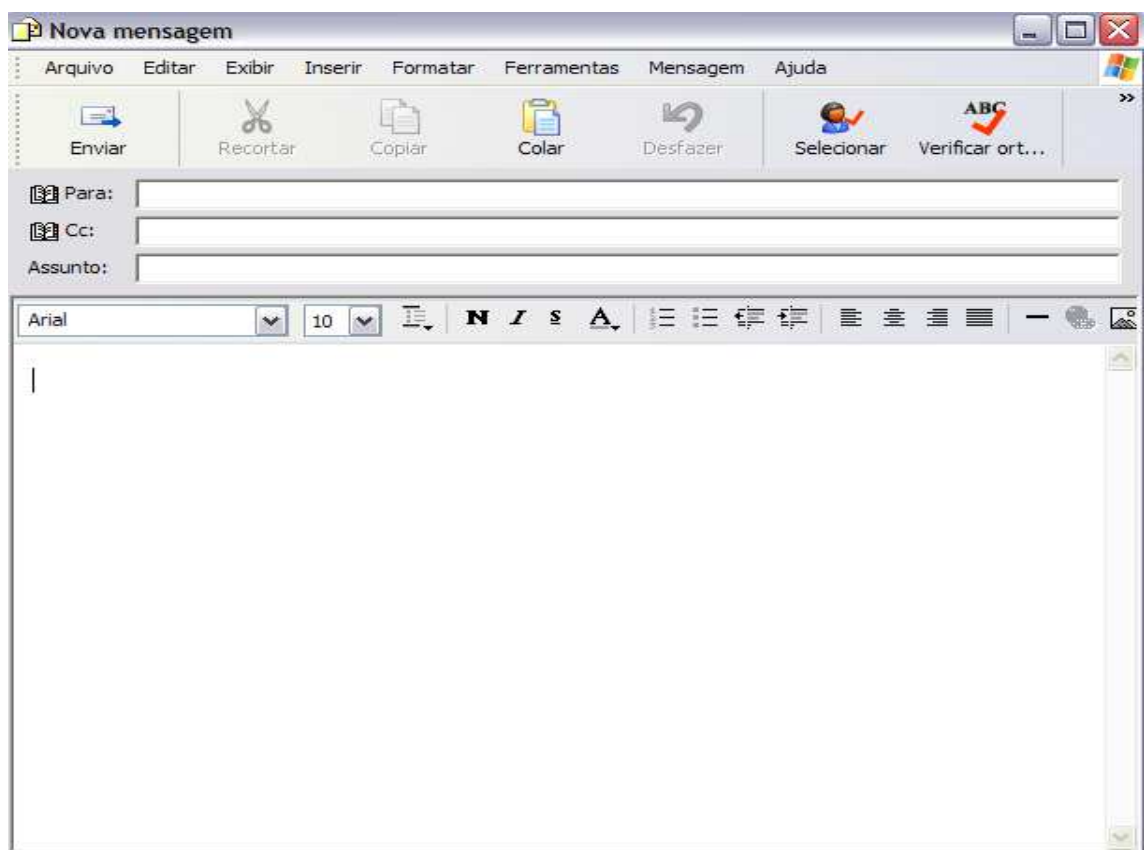
() antiquadro, quadrado

Exemplo:

“A Professora Campbell não tem capital para comprar livros novos”



6) Escreva um e-mail a um(a) amigo(a) falando suas impressões sobre o filme:



FOLHA DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL
SD5



Sobre: _____

MÓDULO I

1) Escute com atenção e preencha o quadro abaixo utilizando apenas palavras-chave:

Onde ele nasceu?	
Em que ano ele nasceu?	
Qual a profissão dele?	
Qual o nome completo dele?	
Qual foi sua primeira publicação?	
Qual o título da primeira publicação?	
O que aconteceu em 1881?	
Ele é fundador de quê?	
Ele é considerado o quê?	

Do quadro acima, quais informações são mais relevantes, na sua opinião?

2) Quais tempos verbais você pode identificar na construção do texto oral?

() futuro do pretérito () pretérito perfeito () pretérito imperfeito

Exemplifique:

MÓDULO II

3) Prepare o roteiro da biografia do autor que você mais gosta

Sobre o que eu vou falar...

Four horizontal purple bars of varying lengths, intended for writing a script or notes. The bars are stacked vertically and span most of the width of the page.

- 4) Pesquise sobre um autor do seu país, ou outro que você já tenha lido ou goste.**
- 5) Planeje as informações coletadas de acordo com a questão nº 4.**
- 6) Ensaie e faça a sua gravação.**
- 7) Observe e revise seu texto gravado antes de postá-lo.**

MÓDULO III

- 8) Assista ao vídeo mais uma vez e compare suas informações com as informações do vídeo original.**

ATIVIDADE DE MÚSICA

ANEXO 16

FICHAS DO BINGO

ⁱ <http://www.youtube.com/watch?v=qUN9i3RCYI8&feature=related>

ⁱⁱ <http://www.dietaebeleza.com/cardapio-de-1200-caloriasdia/>

ⁱⁱⁱ <http://maisumasarada.forumotion.com/dietas-f17/como-montar-sua-dieta-t600.htm>

^{iv} <http://www.youtube.com/watch?v=-GL57t3yBk0>

^v <http://www.youtube.com/watch?v=-GL57t3yBk0>