

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM VÍDEOS AUTÊNTICOS
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CLAUDIA GIOVANA BRESSAN

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora como
requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Letras:
Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a MARGARETE SCHLATTER

Porto Alegre, novembro de 2002

DEDICATÓRIA

A meu marido, Pedro, por seu apoio incondicional,
e a meus filhos, Giordano, por seu amor,
e Lorenzo, que está a caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A meus pais, Alfredo Bressan e Elcida Tonietto Bressan, por sempre terem me incentivado ao estudo.

À Profª Drª Margarete Schlatter, por ter me orientado com competência e sensibilidade durante o desenvolvimento desta pesquisa, pelo respeito e pela amizade.

À Profª Drª Ana Maria Sthal Zilles, pelo incentivo na realização deste curso e na elaboração desta dissertação.

À Profª Susana Termignoni, ex-coordenadora do Setor de Italiano desta Universidade, por me auxiliar com a revisão das tarefas em italiano.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o Curso de Mestrado, Profª Drª Gisela Collischonn, Profª Drª Loar Chein Alonso, Profª Drª Luciene Simões, Profª Drª Margarete Schlatter, Profª Drª Maria da Graça Paiva, Profª Drª Marília dos Santos Lima, Prof. Dr. Pedro M. Garcez, Profª Drª Sabrina Abreu e Profª Drª Tanira Castro, pela dedicação e pelo entusiasmo.

Às professoras Cláudia Mendonça Sheeren, Daniela Norci Schroeder e Maria de Lourdes Seppi, do Setor de Italiano desta Universidade, e a seus alunos, pela disponibilidade em testarem as tarefas apresentadas nesta pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida, que permitiu minha dedicação a esta pesquisa.

Ao PPG - Letras da UFRGS e funcionários, em especial modo, ao Sr. José Canísio Scher, pela disponibilidade e atenção com que sempre atendeu os alunos de pós-graduação.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 01

**CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E ENSINO
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS** 05

1.1 Abordagem Comunicativa / Sociointeracional 07

1.1.1 Concepção de língua(gem) 16

1.1.2 Teoria de aprendizagem 20

1.1.3 Língua em contexto 26

1.1.4 Integração das habilidades 31

1.1.5 Ensino por tarefas 33

1.1.5.1 Graduação das tarefas 37

1.1.6 Materiais autênticos 39

**CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
COM O FOCO NA COMPREENSÃO** 44

2.1 A compreensão oral 44

2.1.1 O processo de compreensão oral 47

2.1.2 O ensino de compreensão oral 50

2.2 O vídeo e a compreensão oral 53

2.3 Tipos de tarefas com vídeo 55

2.4 Critérios para a seleção de vídeos 55

2.5 Roteiro para a elaboração de Tarefas 58

2.5.1 Preparação à elaboração 58

2.5.2 Elaboração da Tarefa 59

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	64
3.1 Seleção e gravação dos programas de televisão	64
3.2 Seleção das seqüências (vídeos)	65
3.3 Transcrição das seqüências	67
3.4 Determinação do nível de proficiência e do objetivo das Tarefas	68
3.5 Elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3	68
3.6 Elaboração do manual do professor	68
3.7 Edição das fitas de vídeo	69
3.8 Testagem	69
CAPÍTULO 4 – AS TAREFAS: A TEORIA NA PRÁTICA	73
4.1 As Tarefas-modelo	73
4.1.1 Tarefa-modelo 1	74
4.1.2 Tarefa-modelo 2	87
4.1.3 Tarefa-modelo 3	102
4.2 Testagem das Tarefas-modelo 1, 2 e 3	115
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES	139
ANEXOS	215

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fornecer aos professores de línguas estrangeiras subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas (materiais didáticos) com base em vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras. Para isso, apresenta, em primeiro lugar, os princípios básicos da Abordagem Sociointeracional, abordagem de ensino e aprendizagem que norteia a elaboração dos materiais didáticos aqui apresentados. Em segundo, analisa o processo de compreensão oral e suas implicações para a elaboração de materiais didáticos com base em vídeos autênticos. Em terceiro, apresenta um roteiro para elaboração das tarefas propriamente ditas. E por último, ao lado da parte teórica, este trabalho apresenta também um conjunto de nove (9) Tarefas-modelo, elaboradas para o ensino da língua italiana, para demonstrar aos professores de línguas estrangeiras como podem operacionalizar a teoria na prática. Além da análise das Tarefas-modelo, procedeu-se à testagem das mesmas, a fim de verificar sua eficácia, junto às disciplinas de Língua Italiana I, III, V e VII, do Curso de Letras da UFRGS, e os resultados demonstraram que as Tarefas são motivadoras e instrutivas, bem como adequadas quanto a sua extensão e quanto ao nível de proficiência dos alunos.

ABSTRACT

This paper aims at providing foreign language teachers with theoretical background and practical methods to create supporting materials based on authentic videos for the foreign language (FL) classroom. Based on the Sociointeractional Approach to FL acquisition and on the nature of listening comprehension process, We suggest a set of steps to be followed in the creation of listening. By devising and analyzing a set of nine (9) video Model-Tasks to teach Italian as a FL, We intend to show how theory can be put into practice. The Model-Tasks were tested with students of Italian (Levels I, III, V and VII) and the results showed that the tasks were considered instructive, motivating and adequate to the students' proficiency level.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema que abordo nesta dissertação surgiu ainda durante minha experiência como aluna de língua estrangeira junto ao Curso de Graduação em Letras desta Universidade. Ao longo de meu processo de aquisição da língua italiana, pude constatar que a exposição ao insumo proveniente da programação televisiva estrangeira, a que me submetia quase diariamente assistindo o canal *RAI International*, melhorava significativamente minha competência na língua italiana. Seus efeitos positivos se faziam sentir com a melhora de minha habilidade de compreensão oral, aumento de meu repertório vocabular, com a aquisição de estruturas peculiares à língua falada e da cultura italiana pela observação do uso da língua nos mais variados contextos sociais, o que me deixava cada vez mais motivada em aprender a língua. Já quase ao final do curso, estava convencida de que vídeos com gravações de programas da televisão, chamados na literatura de vídeos autênticos¹, eram um recurso indispensável para o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE).

Com efeito, o uso de vídeos autênticos para o ensino de LEs é, hoje em dia, prática bastante comum. Com a popularização dos sistemas de recepção de TV via satélite, seja através de antenas parabólicas ou de canais por assinatura, programas atuais gravados em vídeo são usados como material de ensino por grande parte dos professores de LEs (Stempleski, s/d; Berber Sardinha, 1997). Mesmo aqueles professores que dispõem de fitas de vídeo que acompanham o livro didático, utilizam-se de vídeos autênticos para, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de compreensão oral na LE e trazer a língua e a cultura atuais para dentro da sala de

¹ Considero material autêntico aquele que preenche um propósito social na comunidade lingüística em que foi produzido (ver Seção 1.1.6).

aula. Na literatura sobre o uso de vídeo, tem sido freqüentemente apontado que a utilização de programas autênticos atua diretamente sobre a motivação dos aprendizes. Tamponi (1993:61), em artigo sobre o uso da TV a cabo na sala de aula de LEs, afirma que “os alunos sentem-se altamente motivados ao assistirem programas televisivos autênticos que podem servir de base a atividades que melhoram suas habilidades de compreensão e produção oral”.

Em vista disso, tendo tido a oportunidade de ingressar no Curso de Mestrado na área de Estudos da Linguagem, propus-me a pesquisar de que maneira os professores poderiam explorar vídeos autênticos na sala de aula de LEs, como recurso auxiliar ao ensino. Ou, em outras palavras, como elaborar atividades com base em vídeos autênticos para o ensino de LEs.

No início da investigação, acreditava que, para elaborar tais atividades, bastava que os professores seguissem algumas regras básicas encontradas na literatura sobre o uso de vídeo, aliadas a uma boa dose de criatividade. À medida que aprofundava minhas investigações, porém, percebi que se tratava de uma tarefa bastante complexa, que exigia, por parte do professor, o conhecimento de princípios teóricos relativos à linguagem, à aprendizagem e ao ensino de línguas, que estão subjacentes a qualquer material didático. Por material didático, entendo qualquer material instrucional, seja ele considerado como insumo principal ou auxiliar, impresso ou registrado em meios diversos, utilizado por professores e/ou por alunos, a fim de promover a aprendizagem de uma LE.

Assim, lancei-me não só à revisão da literatura sobre o uso de vídeo para o ensino de LEs, mas também a uma intensa investigação da literatura sobre ensino e aprendizagem de LEs, abordagens de ensino e produção de materiais didáticos. Esse trabalho de pesquisa e investigação resultou na presente dissertação, que tem por objetivo fornecer aos professores de LEs os subsídios teóricos e práticos para elaborarem tarefas (materiais didáticos) com base em vídeos autênticos para o ensino de LEs.

Ao lado da parte teórica — onde estão expostos, entre outros, os princípios básicos da abordagem de ensino utilizada na elaboração dos materiais didáticos aqui propostos e os princípios para elaboração de tarefas com vídeos autênticos — apresento um conjunto de nove (9) Tarefas-modelo, para demonstrar aos professores de LEs como operacionalizar a teoria na prática.

As Tarefas-modelo foram elaboradas em língua italiana e com base em três vídeos diferentes, contendo programas gravados do canal italiano *RAI International* (comerciais, telejornal, filme). De qualquer forma, aos leitores interessados neste trabalho e pouco familiarizados com a língua italiana, apresento, no Apêndice A, a tradução para o português de todas as Tarefas-modelo, acompanhadas do respectivo manual do professor.

Com esta pesquisa, pretendo contribuir com os professores de LEs interessados em utilizar vídeos autênticos como material de ensino, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para se lançarem a essa tarefa, resumidos em um mesmo volume e em língua portuguesa, já que praticamente toda a literatura da área é em língua inglesa. E, além disso, contribuir para a área de estudos sobre o uso do vídeo como material de ensino, a qual carece de trabalhos que tenham uma base teórica, no que diz respeito a como se dá a compreensão de vídeos. Segundo Berber Sardinha (1991), muitos trabalhos que sugerem formas de trabalhar com vídeo baseiam-se na opinião dos autores. Para Berber Sardinha, a elaboração de atividades com vídeo para o ensino de LEs deve seguir três fases: conhecimento do embasamento teórico, elaboração das tarefas ou atividades e aplicação das tarefas em sala de aula.

Assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento os princípios teóricos da Abordagem Sociointeracional. Os princípios compreendem a concepção de língua(gem), a teoria de aprendizagem, o ensino da língua em contexto, o ensino integrado das habilidades, o ensino por tarefas e o uso de materiais autênticos. No segundo capítulo, trato da produção de materiais didáticos com vídeos autênticos, cujo foco está na compreensão oral. Isso engloba uma investigação do processo e do ensino da compreensão oral, a importância do vídeo para o desenvolvimento dessa habilidade, bem como os

critérios para a seleção de vídeos e um roteiro para a elaboração de tarefas. No terceiro capítulo, apresento cada uma das fases de elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3, aqui propostas. E no quarto capítulo, apresento e analiso as Tarefas-modelo 1, 2 e 3, níveis básico, intermediário e avançado, acompanhadas de sua testagem, realizada junto às disciplinas de Língua Italiana I, III, V e VII, do Curso de Letras da UFRGS.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Uma das inúmeras atividades que, não raro, compete a professores de LEs realizar é a produção de materiais didáticos. Mesmo adotando o livro didático comercialmente produzido por ser um apoio importante, os professores, com maior ou menor frequência, vêm-se ocupados com a produção de materiais, seja para complementar um ponto em que o livro é falho, seja para abordar assuntos atuais e de interesse dos alunos, seja para desenvolver uma habilidade com mais ênfase, ou, ainda, para quebrar a monotonia das aulas.

Porém, considerando que subjacente a todo material didático há sempre uma abordagem que norteia sua elaboração, para realizar essa atividade, é fundamental que os professores tenham conhecimento da abordagem que irão empregar e que, preferencialmente, tal abordagem seja coerente com sua própria abordagem de ensino.

A acepção que aqui atribuo ao termo ‘abordagem’ necessita de definição, já que existem, a esse respeito, muitas divergências. Segundo Leffa (1988:211), “devido à grande abrangência com que o termo **método** era usado — desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso — convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** (*approach*) e **método** propriamente dito”. O termo abordagem é mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos sobre linguagem e aprendizagem. Já o termo método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma

abordagem, não se referindo aos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas a normas de aplicação desses pressupostos.

Essa divisão sustenta-se na clássica e pioneira distinção ternária entre *abordagem*, *método* e *técnicas*, proposta, em 1963, pelo lingüista aplicado norte-americano Edward Anthony. Explica Anthony que a abordagem é o nível em que os pressupostos teóricos acerca de linguagem e aprendizagem de línguas são determinados. O método é o nível em que a teoria é colocada em prática, em que escolhas sobre as habilidades a serem ensinadas, sobre o conteúdo e sobre a ordenação da apresentação do conteúdo são feitas. E as técnicas, por sua vez, representam o nível em que os procedimentos de sala de aula são descritos (Richards e Rodgers, 1986).

Nesse sentido, a abordagem situa-se em um nível mais alto, abstrato e abrangente, o que explica o fato de vários métodos aparentemente distintos possuírem bases conceituais comuns (Almeida Filho, 1993). Por exemplo, é possível verificar que métodos diferentes quanto à extensão e quantidade de atividades, à escolha, ao seqüenciamento e ao aprofundamento dos tópicos e assuntos compartilhem uma mesma base quanto ao modo com que a linguagem é concebida, à maneira em que a língua é apresentada, aos tipos de atividades que propiciam aprendizagem, à hierarquia de desenvolvimento das habilidades.

Em que pese a importância de outras definições dos termos método e abordagem¹ — o que acabou, de certa forma, dando origem a uma profusão de sentidos dificultando a comunicação científica e profissional no domínio do ensino de línguas —, a definição mais amplamente aceita e a adotada nesta pesquisa é a citada por Leffa (1988), como o conjunto de pressupostos teóricos referentes à teoria de linguagem e à teoria de aprendizagem de línguas².

¹ Richards e Rodgers (1982) conceberam método/metodologia no topo da hierarquia e subordinaram a esses termos os conceitos abordagem, planejamento e procedimento (técnica) ao mesmo nível (Almeida Filho, 1993).

² Segundo Moreira (1999:12), uma teoria de aprendizagem é “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem”. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretamos o tema aprendizagem. Alerta o autor que, na prática, o termo teoria de aprendizagem é usado sem muito rigor. Por exemplo, a teoria de Piaget é

Tal definição atende aos objetivos deste trabalho na medida em que este último não visa propor um método de ensino com base em vídeos autênticos em si mesmo, mas tão somente capacitar os professores com o suporte teórico necessário para, em sua prática diária de ensino de LEs e considerando as reais necessidades de seus alunos, utilizarem-se, de forma coerente e flexível, da programação televisiva estrangeira como um recurso auxiliar ao ensino.

Mas o conhecimento sobre uma abordagem de ensino e a escolha da abordagem mais eficaz e adequada para sua posterior aplicação na elaboração de materiais não são certamente tarefas simples, por vários motivos. Primeiro, devido à multiplicidade de abordagens existentes, que proliferaram ao longo das últimas décadas³. Segundo, devido ao fato de a literatura sobre ensino e aprendizagem de LEs ser praticamente toda em língua inglesa e apresentar termos especializados, nem sempre acessíveis à maioria dos professores de LEs. Terceiro, devido ao pouco tempo de que dispõem esses profissionais para o estudo da literatura, por evidentes motivos de sobrecarga de trabalho. E, por último, mas sem ser exaustiva, devido à complexidade que a própria tarefa de elaboração de materiais didáticos encerra.

Em decorrência disso, neste primeiro capítulo, apresento os fundamentos teóricos da abordagem que tem norteado a produção de materiais de LEs mais atualizados, relevantes para este trabalho e utilizados na produção das Tarefas-modelo apresentadas no Capítulo 4.

1.1 Abordagem Comunicativa / Sociointeracional

Desenvolvida na década de 80, a partir de trabalhos de lingüistas aplicados ingleses, como Wilkins, Widdowson, Brumfit, Candlin, e educadores norte-americanos, como Savignon, a Abordagem Comunicativa (*Communicative*

uma teoria do desenvolvimento cognitivo, na qual a aprendizagem não é um conceito central. Mas essa teoria tem tantas implicações para a aprendizagem que é, muitas vezes, rotulada sem maiores objeções como teoria de aprendizagem.

³ Para uma visão ampla das principais metodologias e abordagens de ensino de LEs, ver Larsen-Freeman (1986), Leffa (1988), Nunan (1989), Hadley (1993), Weininger (2001).

Language Teaching) (doravante AC) emergiu como alternativa aos programas de ensino estruturalistas, cuja ênfase recaía sobre o ensino das estruturas gramaticais e do vocabulário da LE. Uma das metodologias estruturalistas mais conhecidas é a Abordagem Audiolingual, que surgiu nos Estados Unidos com a II Guerra Mundial e dominou a área de ensino de línguas até por volta da década de 70. Com uma base teórica bem-definida — o Estruturalismo de Bloomfield em termos de linguagem e o Behaviorismo de Skinner em termos de aprendizagem — o Audiolingualismo considerava “língua” como um sistema de elementos (fonemas, morfemas, sintagmas, frases) estruturados linearmente, que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. A ênfase estava na oralidade, portanto, os alunos aprendiam ouvindo e falando, e só mais tarde, lendo e escrevendo. Erros eram evitados a qualquer custo, e as estruturas básicas da língua eram apresentadas uma a uma e praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição, denominados *drills*.

O declínio do Audiolingualismo se deu, por um lado, em virtude das duras críticas dirigidas a seus postulados teóricos quanto à visão de linguagem pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky (1959)⁴ e, por outro, em virtude do fato de que já se havia constatado que apenas o domínio das formas e das estruturas da língua não preparava os alunos, de maneira adequada, para usarem a língua que aprendiam na comunicação com outras pessoas. Somem-se a isso as críticas, na área da psicologia, à concepção behaviorista de aprendizagem. A aprendizagem passa a ser entendida não mais como uma repetição de estruturas e vocabulário para automatizar as respostas corretas a determinados estímulos, mas como um processo cognitivo de formulação e testagem de hipóteses sobre a língua e seus usos, no qual os erros são importantes fontes de aprendizagem.

⁴ Segundo Richards e Rodgers (1986), tais críticas são resultado de mudanças na teoria lingüística norte-americana, quando Chomsky (1965) lançou as bases do Geratismo. Opondo-se à visão empirista que dominava até então os estudos da linguagem, Chomsky afirmava que a linguagem era resultado de um conhecimento inato (inatismo ou mentalismo) das regras abstratas que compõem cada língua e que todo falante possui, possibilitando-lhe criar e formar novos e infinitos enunciados. Daí porque as sentenças não podiam ser aprendidas através da imitação e repetição, e sim geradas a partir do conhecimento do sistema lingüístico, denominado de *competência lingüística*.

Sob esse novo olhar, houve uma mudança de prioridades, sendo que, se antes o foco estava centrado na forma e na aprendizagem de línguas como formação de hábitos, com a AC, o foco das atenções passou para o *significado* e para o desenvolvimento da *competência comunicativa*.

Essa mudança de enfoque na área de ensino se desenvolveu em um cenário cujo pano de fundo caracterizava-se pelo crescente interesse em estudos relacionados a questões exteriores à língua, tais como, o papel do contexto social e da cultura na comunicação. Segundo atestam Pomerantz e Fehr, nas décadas de 60 e 70, houve uma proliferação de estudos nessas áreas:

*Dentro da filosofia lingüística, por exemplo, Austin (1962) propôs que a língua não é apenas uma forma de representação, mas também é usada para desempenhar ações sociais, como fazer uma promessa. A sociolingüística surgiu dentro da lingüística e da sociologia para elucidar as variações encontradas nos diferentes contextos sociais de fala (por exemplo, formal versus informal) e entre vários grupos culturais e étnicos (Labov, 1972a; Bernstein, 1975). Na antropologia, Hymes (1962) desenvolveu uma abordagem que chamou de “etnografia da fala”, a fim de examinar a fala em interação como um sistema de atividade em si mesmo, (...). A análise do discurso emergiu em lingüística numa tentativa de caracterizar a fala e os textos para além do nível das sentenças e das orações, que, antes dessa inovação, estavam limitados à análise lingüística.*⁵ (Pomerantz e Fehr, 1997:65-66).

A partir dos trabalhos desses e de outros lingüistas, tais como Searle (1969), Halliday e Hasan (1976), inicia-se, na área de ensino de línguas, um intenso movimento comunicativo, impulsionado, sobretudo, pelo lingüista aplicado britânico D. A. Wilkins. Atuando em um projeto de ensino de LEs para adultos junto ao Conselho da Europa, Wilkins (1972, 1976), após analisar os programas tradicionais de ensino, propôs uma definição comunicativa ou funcional de linguagem que pudesse servir de base para o desenvolvimento de programas comunicativos de ensino de línguas. Em vez de serem organizados com base nas formas da língua, tais programas de ensino baseavam-se em critérios nocionais, isto é, semânticos (*notional syllabus*). Ele investigou quais os *significados* que os aprendizes de línguas deveriam entender e expressar, e apresentou um sistema de significados, subjacente aos usos comunicativos da linguagem, dividido em três tipos: significado proposicional, através do qual as pessoas expressam suas percepções dos eventos, processos, estados e abstrações (Wilkins, 1976:21). São as *categorias nocionais ou semântico-*

⁵ Esta e as demais traduções são de minha inteira responsabilidade.

gramaticais (tempo, seqüência, quantidade, freqüência, lugar, etc.). Significado modal (probabilidade, possibilidade, dúvida, etc.). Acerca desse segundo tipo de significado, afirmava Wilkins que, “enquanto expressa suas percepções, o falante expressa, ao mesmo tempo, sua própria atitude em relação àquilo que está dizendo”. E, por fim, o significado relacionado à função de um enunciado dentro do contexto em que ocorre. São as *categorias de funções comunicativas* (pedidos, recusas, elogios, etc.) (op. cit., p. 22)⁶.

Nessa época, a AC era também conhecida como *abordagem nocional-funcional* ou *abordagem funcional*. Essa proposta inicial de Wilkins em se privilegiar o estudo nocional-funcional da língua foi, todavia, alvo de várias críticas. Segundo Leffa (1988:228-229), um dos problemas era a “dificuldade em se definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente”. Outro problema, desta vez relacionado a materiais didáticos, era a “dificuldade em se identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si”. Long e Crookes (1993:16) também se referem ao problema da fragmentação da língua-alvo, em que se apresentava uma noção ou função por vez, “como era feito com as estruturas da língua nos programas estruturalistas”.

Paralelo a isso, também durante a década de 70, a noção de *competência comunicativa* passou a ser amplamente discutida, vindo a se tornar o objetivo fundamental do ensino comunicativo de LEs. O termo *competência* foi proposto, pela primeira vez, pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky (1965) em sua teoria da gramática gerativo-transformacional e se refere, conforme citado anteriormente (cf. nota 4), ao conhecimento subjacente que todo falante possui do sistema de sua língua. Esse conhecimento lhe permite criar e compreender enunciados gramaticais (em oposição a agramaticais), e se distingue de sua aplicação individual nos eventos de fala, a que Chomsky denominou *desempenho*. Embora o interesse da teoria chomskyana fosse (e continue sendo) o desenvolvimento de uma

⁶ As duas taxionomias — tentativas de classificação sistemáticas de noções e funções — mais citadas são a de Wilkins, acima referida, e a de van Ek (1976), na qual as funções da língua estão divididas em seis grandes categorias (Leffa, 1988).

teoria lingüística que explicasse o funcionamento da faculdade da linguagem — considerando, para isso, necessária a distinção entre competência e desempenho, e centrando seus estudos na primeira —, vários pesquisadores reagiram à dicotomia chomskiana e articularam suas próprias definições, a partir das quais surgiu a noção de competência comunicativa.

Entre os primeiros a formular uma visão de competência comunicativa estão Cambell e Wales (apud Canale e Swain, 1980a). Aceitando a distinção entre competência e desempenho, apontavam para a necessidade de se considerar, na definição de competência, um lugar para a adequação dos enunciados à situação ou ao contexto em que ocorriam, sendo sua adequação mais importante que sua gramaticalidade. Da mesma forma, Hymes (apud Canale e Swain, 1980a) afirmava que a habilidade de falar de forma competente não implicava somente em conhecer a gramática de uma língua, mas também em saber o que dizer, a quem, quando e em que circunstâncias.

Como se pode verificar, a noção de competência é ampliada, passando a ceder espaço às questões relativas ao contexto e à situação de comunicação. Entram em jogo as noções de adequação e regras de uso. Essa definição mais abrangente, denominada de *competência comunicativa*, incluía, além da competência lingüística — conhecimento das regras gramaticais —, a competência sociolingüística — conhecimento das regras de uso da língua. Para Hymes, a competência lingüística era apenas uma parte do conhecimento que os falantes possuem para se comunicarem.

Existia, entretanto, uma certa divergência de opinião na literatura acerca do fato de se a competência gramatical era ou não um dos componentes da competência comunicativa. Segundo Canale e Swain (1980a:5), “era comum encontrar o termo competência comunicativa usado para se referir exclusivamente ao conhecimento relativo às regras de uso da língua e o termo competência (lingüística) gramatical, às regras da gramática. Da mesma forma, era comum encontrar esses termos empregados da maneira em que Hymes (1972) e Cambell e Wales (1970) os usavam”.

Entre outros, Savignon (1972:8), uma das promotoras norte-americanas da AC, incorporou à sua definição de competência comunicativa a noção de competência lingüística como um de seus componentes: “a competência comunicativa pode ser definida como a habilidade de atuar em um ambiente verdadeiramente comunicativo, isto é, em uma troca dinâmica, na qual a competência lingüística precisa adaptar-se à entrada de todas as informações, sejam elas lingüísticas ou paralingüísticas, de um ou mais interlocutores”.

Durante os anos que se seguiram, várias teorias de competência comunicativa foram propostas⁷, mas o modelo mais difundido de competência comunicativa, que serviu de base para a AC, foi o de Canale e Swain (1980a). Percebendo a necessidade de uma definição clara para a elaboração de programas comunicativos de línguas, eles apresentaram um modelo, em grande parte resultante das discussões precedentes, que consistia em quatro componentes: (1) competência gramatical; (2) competência sociolingüística; (3) competência discursiva e (4) competência estratégica. A *competência gramatical* diz respeito ao domínio do código lingüístico, que compreende o conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estrutura das sentenças. A *competência sociolingüística* refere-se à compreensão do contexto social em que se dá a comunicação. Assim, fatores como tópico, papel dos participantes e contexto são importantes para determinar as atitudes do falante e as escolhas de estilo e registro. Por *competência discursiva*, compreende-se a habilidade de combinar informações que sejam coesas quanto ao plano da forma e coerentes quanto ao plano das idéias. E como último elemento, a *competência estratégica*, que implica o uso de estratégias comunicativas verbais ou não-verbais com a finalidade de compensar as lacunas existentes em relação ao conhecimento do código lingüístico do usuário da língua ou de compensar quebras na comunicação em função de fatores ligados ao desempenho.

Foi, portanto, a partir da discussão dessas idéias, que a Abordagem Comunicativa foi concebida e recebida, na década de 80, com grande entusiasmo pelos profissionais envolvidos com ensino e aprendizagem de línguas, já que, com o

⁷ Para uma exposição detalhada sobre as várias perspectivas articuladas em resposta às noções de competência e desempenho, ver Canale e Swain (1980a).

declínio da Metodologia Audiolingual, havia sido deixada uma enorme lacuna no campo prático, a qual tentou ser preenchida por metodologias bastante peculiares e pouco expressivas, como a Sugestiologia, o Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento, o Método Silencioso (Leffa, 1988).

Em essência, as grandes inovações que a Abordagem Comunicativa trouxe foram (Finocchiaro e Brumfit apud Richards e Rodgers, 1986:67-68):

- a primazia do significado;
- a contextualização da língua;
- o desenvolvimento da competência comunicativa, com ênfase na fluência e no uso adequado da língua;
- a comunicação encorajada desde o início da aprendizagem, através da interação e negociação de sentido;
- o uso da língua autêntica;
- a realização de tarefas reais em grupos ou duplas;
- o ensino centrado no aluno.

Conforme se pode depreender de algumas de suas premissas, a função primordial da linguagem é a comunicação. Logo, a concepção de linguagem postulada pela AC é a que considera a língua como um instrumento de comunicação. “Essa concepção — elucida Geraldí (1984:43) — está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”. A teoria a que alude Geraldí é a conhecida teoria matemática da comunicação de Claude Shannon (1949)⁸, que influenciou profundamente diversas disciplinas científicas, tanto na França quanto nos Estados Unidos, tais como a física, engenharia, sociologia, psicologia e, evidentemente, a lingüística (Winkin, 1998).

⁸ Trabalhando para a companhia Bell Telephone, Shannon desenvolveu sua teoria matemática da comunicação com o intuito de melhorar o rendimento do telégrafo, tornando a velocidade de transmissão das mensagens mais rápida. Sua teoria é, portanto, uma teoria da transmissão. Ele propôs um esquema do “sistema geral de comunicação”, cuja cadeia de elementos são: a fonte de informação, o emissor, o canal, o receptor e a destinação (Winkin, 1998).

Em 1963, com base nessa teoria de Shannon, o lingüista Roman Jakobson propôs o modelo de comunicação verbal, em cujo esquema o emissor transmite (codifica) uma mensagem, utilizando-se de um código, a língua, veiculada através de um canal, falado ou escrito, para o receptor, que a decodifica. Percebe-se que a comunicação é, nesse sentido, vista como transmissão de informação. Esse modelo foi adotado em todas as áreas de estudo sobre a linguagem, nas ciências humanas em geral, predominando até os dias de hoje na investigação científica.

No que diz respeito à teoria de aprendizagem, Richards e Rodgers (1986:72) acrescentam que, embora a AC não postulasse uma teoria de forma precisa, seria possível abstraí-la a partir de alguns princípios:

- atividades que envolvam comunicação promovem a aprendizagem da língua;
- atividades que envolvam a realização de tarefas com foco no significado promovem a aprendizagem da língua;
- atividades que envolvam o uso autêntico da língua promovem a aprendizagem da língua.

Fundamentalmente, a tônica da aprendizagem na AC está na promoção da comunicação. Aos professores e materiais didáticos cabe a função de promover o uso da língua em sala de aula. São criadas as chamadas tarefas comunicativas. Com o tempo, entretanto, essa base comunicativa passou a ser questionada. Por um lado, a ênfase somente na comunicação em detrimento da forma mostrou-se contrária à possibilidade de aproveitar as capacidades cognitivas dos alunos (principalmente adultos) para promover maior acurácia e contrária às necessidades dos alunos em contextos institucionais que, devido a sua cultura de aprender ou a características individuais, viam no ensino da forma uma âncora importante no processo de aprendizagem. Surgem vários estudos de como ensinar a forma comunicativamente (ver, por exemplo, Fotos, 1993; Ellis, 1990) e estudos comparando métodos de ensino só comunicativos com métodos que uniam o ensino comunicativo mais a forma. Por outro lado, o interesse em promover a comunicação entre os alunos a qualquer custo levou a uma certa banalização das tarefas, as quais

não tinham preocupação com o interlocutor, nem com o contexto social. Além disso, embutida na visão de linguagem e de comunicação, havia ainda uma idéia de transmissão de informação⁹.

A partir da década de 90, na esteira dos estudos realizados em antropologia, sociologia, etnografia, ciências sociais em geral, que já há mais tempo debruçavam-se sobre a investigação de interações verbais, também os estudos em aquisição de LE começaram a se voltar para as interações realizadas entre os alunos, e entre alunos e professor. Fortemente influenciados por correntes de pesquisa interacionistas, os pesquisadores de LEs passaram a olhar com mais atenção para esse fenômeno, em especial modo a interação face a face, como se pode verificar pelo número expressivo de trabalhos e livros publicados acerca do assunto (Pica e Doughty, 1985; Pica et al, 1987; Gass e Varonis, 1991; Tsui, 1994, 1995; Pica *et al*, 1996; Lynch, 1996; Foster, 1998)¹⁰.

Com efeito, a interação *lato sensu*, tanto a interação face a face como a interação com o meio, ganha muita importância, vindo, nos dias de hoje, a ser considerada a chave para a aquisição do conhecimento. Essa tendência encontrou sustentação na teoria de aprendizagem vygotskiana, que nas últimas duas décadas¹¹ vem despertando grande interesse de pesquisadores das áreas de psicologia e educação, tornando-se um referencial também para a área de ensino de LEs.

⁹ Recentemente, a AC tem recebido críticas quanto a sua não inserção política-ideológica (ver Moita Lopes, 1996; Cox e Assis-Peterson, 1999; 2001).

¹⁰ Buscando alguns recursos para análise das interações em ciências como a Análise da Conversa, esses autores consideram que a chave para a aquisição de uma LE reside em um fenômeno chamado reparo (*repair*), ou melhor, em apenas um tipo de reparo, o que promove a negociação de significado, que ocorre (quando ocorre) durante as interações. As instâncias de negociação de significado promoveriam modificações lingüísticas e, portanto, *input* compreensível, essencial para promover a aquisição. Uma incongruência, todavia, presente nessas pesquisas relaciona-se com o fato de atribuírem a aquisição da LE apenas a uma pequena parte da interação e de continuarem utilizando uma abordagem de pesquisa apenas psicolingüística para estudar um fenômeno que também se inscreve na esfera social, como a interação. Além disso, o modelo de comunicação subjacente às pesquisas na área de aquisição continua sendo o de transmissão de informação (ver Wagner, 1996; Firth e Wagner, 1997; 1998).

¹¹ Embora, atualmente, o trabalho de Vygotsky seja bastante divulgado e valorizado no ocidente, permaneceu quase totalmente ignorado até 1962, ano em que seu livro *Pensamento e Linguagem* foi publicado, pela primeira vez, nos Estados Unidos (a publicação no Brasil foi apenas em 1987).

Vygotsky¹² (1998, 1999, 2001) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação social, pela interação do sujeito com o meio, intermediada por sistemas simbólicos, dos quais a linguagem é o mais sofisticado. Situado entre os pesquisadores que adotam uma abordagem genética (não no sentido de hereditariedade, mas de gênese, origem) para explicar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, como Piaget, por exemplo, Vygotsky diferenciou-se por atribuir grande importância à situação social e ao meio. Ambos, Piaget e Vygotsky, atribuem importância ao papel ativo do sujeito, mas é Vygotsky quem destaca o papel do contexto histórico e cultural na formação dos conhecimentos, sendo, por isso, chamado de sociointeracionista, e não apenas de interacionista, como Piaget (Leite, 1991).

Evidentemente, a adoção dessa nova teoria de aprendizagem, a qual será explicada mais detalhadamente na Seção 1.1.2, levou, também, a mudanças na teoria de linguagem, como se verá a seguir. Outros fatores da AC permaneceram inalterados, embora encarados sob uma perspectiva diferente tendo em vista as mudanças teóricas. Daí o porquê de o termo ‘Abordagem Comunicativa’ ser considerado, por muitos, alinhado com uma visão de linguagem que, embora focalize o “uso da língua”, não privilegie o social. Para estes, o termo ‘Abordagem Sociointeracional’ revela de forma mais explícita o caráter social e dialógico do processo de aprendizagem (ver Geraldi, 1996). Seguindo, portanto, essa linha de pensamento, desenvolvo, a seguir, os princípios teóricos da Abordagem Sociointeracional.¹³

1.1.1 Concepção de língua(gem)

Conforme já mencionado, na AC a linguagem é vista como instrumento de comunicação, comunicação no sentido de transmissão de informação,

¹² As idéias de Vygotsky se encontram, principalmente, nas obras *A Formação Social da Mente* (1998), *Pensamento e Linguagem* (1999) e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2001).

¹³ Outros continuam usando o termo *Abordagem Comunicativa* por considerarem que originalmente esse termo já incluía o aspecto social desde a sua definição (ver, por exemplo, Almeida Filho).

de codificação e decodificação de mensagens. As raízes dessa concepção remontam à teoria matemática da comunicação de Shannon (1949), a qual deu origem ao modelo de comunicação proposto pelo lingüista russo Roman Jakobson (1963), conhecido como modelo tradicional do processo comunicacional. O esquema em cujos extremos encontram-se emissor e receptor, que transmitem-se mensagens, usando do código para efetuar-las através do suporte físico que é o canal, difundiu-se de tal forma que adquiriu, segundo Garcez (Reddy, 2000:3), “ares de senso comum autorizado pela investigação científica”.

Nos últimos anos, porém, essa visão muito difundida de linguagem tem sido intensamente criticada — embora nas ciências sociais as críticas datem da década de 50 (Winkin, 1998) — exatamente por se mostrar pouco adequada para explicar o funcionamento do uso da linguagem. Um dos problemas com essa visão é que ela nos dá a idéia de que o *significado é estável* e pode ser transmitido através da linguagem de um indivíduo para o outro. O lingüista Michael J. Reddy (2000), em artigo onde propõe um modelo geral de como se dá o uso da linguagem em bases dialógicas e situadas¹⁴, ilustra com propriedade essa questão. Construindo o que chama de *metáfora do conduto*, Reddy demonstra que nessa concepção a linguagem é vista “como um cano, um tubo, um conduto que, não estando furado ou entupido, nos permitiria enviar, transmitir idéias, pensamentos, sentimentos de uma mente à outra, de um mundo mental ao outro” (Reddy, 2000:3). De um lado, alguém que quer transmitir suas idéias, aprisionadas em sua própria cabeça, encapsula-as em palavras ou grupos de palavras e manda esse pacote ao receptor, do outro lado, que simplesmente deverá desembrulhá-lo e extrair as idéias nele contidas. Em síntese, o sentido está dentro das palavras. O falante fala, e o ouvinte capta o que foi dito. Tem-se a sensação de que se trata de um processo simples e, quase sempre, de sucesso garantido, quando, na verdade, não o é.

Outro problema é que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da comunicação é inteiramente individual, levando a crer que os participantes do

¹⁴ Este artigo, escrito provavelmente em 1970, foi traduzido a partir da segunda edição (1993) e intitula-se “A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem”. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, n° 9, p. 5-47, jan-mar, 2000.

processo comunicativo agem de modo independente, praticando apenas ações individuais de emissão e recepção de mensagens via linguagem. Denuncia Reddy que as dificuldades de comunicação, quando não resultam de furos ou ruídos no cano, são normalmente atribuídas ao emissor, que não soube ou não conseguiu transmitir com eficiência seus pensamentos. Daí a idéia de que uma pessoa que fala ou escreve mal é aquela que não sabe como usar a linguagem para enviar seus pensamentos às outras pessoas, e, inversamente, o bom falante ou escritor, aquele que sabe transferir perfeitamente seus pensamentos via linguagem (Reddy, 2000). Quanto ao receptor, cabe-lhe apenas a tarefa de receber e desembrulhar o pacote. Podem existir pacotes difíceis ou impossíveis de abrir. Mas, como ironiza o autor, “se o pacote não estiver danificado e for aberto com êxito, quem poderia fracassar ao tentar encontrar as coisas certas dentro dele?” (p. 8).

Como fica evidente, para uma tal concepção de linguagem, não há espaço em abordagens de ensino que apresentam uma base social, como a Abordagem Sociointeracional. Ao contrário, a visão que sintoniza com essa nova abordagem é a que, segundo Geraldi (1984:43), vê a linguagem como “lugar de interação humana, onde o indivíduo realiza ações, age, atua sobre o interlocutor”, em uma dada situação e em um dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Mais contemporaneamente, a noção de que usar a linguagem é agir e interagir está articulada, de forma clara, na visão de linguagem proposta pelo psicolinguísta Herbert H. Clark (2000). Segundo ele, as pessoas não usam a linguagem simplesmente, mas a usam para fazer coisas, tais como, “planejar as tarefas diárias, fofocar, se conhecer, fazer negócios, debater política, ensinar e aprender, divertir uns aos outros, proceder a julgamentos nos tribunais, ocupar-se de diplomacia, e assim por diante” (p. 49).

Sob esse prisma, a linguagem é usada fundamentalmente com um propósito social, para praticar ações. Tais ações, contudo, não são o resultado da soma das ações individuais, são ações conjuntas e coordenadas. Como afirma Clark (2000:49),

fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes — ou escritores e leitores — desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto.

Então, o uso da linguagem é, a um só tempo, uma ação *cognitiva* e *social*, isto é, incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Para ilustrar esse evento, o autor usa, entre outras, a imagem de um dueto de piano, que se pode vislumbrar a partir de duas perspectivas: ou observando a ação individual de cada pianista e como cada um desempenha o seu papel, ou na ação do par, na ação conjunta que ambos criam. A fim de obter uma imagem completa do que ocorre no dueto de piano, não é suficiente olhar somente para as ações individuais, para as ações cognitivas. É preciso reconhecer que juntos estão criando um dueto através de suas ações individuais (ver Schlatter, 2001).

Da mesma forma, no uso da linguagem, não podemos entender o que, por exemplo, o leitor faz, sem reconhecer e levar em conta que ele está criando um sentido com o escritor/o texto. Ao interagirem, os falantes ou leitor/escritor agem de modo conjunto, construindo sentidos que não existem de antemão, mas que nascem da própria interação. Em outras palavras, o uso da linguagem é uma ação conjunta dos participantes. É o que também sustenta Reddy (2000) através da *metáfora do construtor de ferramentas*. Sob esse prisma, o sentido não está nas palavras, ele é sempre construído e em conjunto. Cada interlocutor constrói sentidos um pouco ou muito diferentes a partir dos sinais lingüísticos, do contexto da comunicação, do seu histórico e conhecimento, dos seus objetivos.

Essa concepção de língua(gem) — como uma ação conjunta dos participantes, como uma inter-ação para desempenhar ações no mundo — está na base da teoria de aprendizagem sociointeracionista. Conforme se verá a seguir, Vygotsky (1998) propõe que os indivíduos adquirem o conhecimento através da interação do sujeito com outros sujeitos e com o meio, num processo dinâmico de reelaboração dos significados socialmente construídos.

1.1.2 Teoria de aprendizagem¹⁵

Preocupado em entender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana (filogênese) e da história individual (ontogênese), Vygotsky (1998) sustenta sua teoria na asserção de que os processos (ou funções) mentais superiores — mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, tais como o pensamento, a linguagem, o comportamento volitivo, a memória, a percepção — que são típicos do ser humano, têm origem em processos sociais, em sua relação com o mundo. Vygotsky acreditava que não se podia pensar o funcionamento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal, mas, ao contrário, como um processo fortemente baseado nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. Em outras palavras, para Vygotsky, é na socialização que se dá a construção do conhecimento (Driscoll, 1995).

Mas como se convertem, no indivíduo, as relações sociais em funções psicológicas? A resposta está, segundo Vygotsky, na *mediação*. Em termos gerais, mediação é o processo de intervenção de um elemento numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O que ele propõe, então, é que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, essencialmente, uma relação mediada.

Em sua teoria, distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os *instrumentos* e os *signos*. Explica Moreira (1999:111) que “os instrumentos na mediação homem-ambiente, distinguindo de maneira essencial o homem de outros animais, dominando a natureza ao invés de simplesmente usá-la como estes o fazem, é parte da tradição Marx e Engels¹⁶, a qual influenciou Vygotsky”. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e,

¹⁵ O objetivo desta seção é apresentar, de forma sintética, algumas das principais idéias da teoria de Vygotsky. Logo, ao leitor interessado em ter uma visão global e mais aprofundada, que aborde questões não tratadas aqui, aconselho a leitura de Oliveira (1993), como leitura preliminar às obras do autor.

¹⁶ Marcado pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, Vygotsky via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte importante para suas próprias elaborações. Uma importante idéia do marxismo, presente em sua teoria, é a de que o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social (Oliveira, 1993).

por outro, a criação e utilização de instrumentos, como, por exemplo, o machado, que auxilia o homem na ação transformadora e controladora do ambiente externo. Vygotsky estendeu essa idéia da criação de instrumentos para o uso de signos. Segundo ele, as sociedades criam não só instrumentos, mas também sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números); ambos, os instrumentos e os signos, são criados ao longo da história dessas sociedades e modificam, influenciam seu desenvolvimento social e cultural.

Um ponto importante a se ressaltar é que, enquanto os instrumentos são orientados externamente, são elementos voltados para fora do indivíduo, cuja função é controlar e dominar a natureza, como referido acima, os signos, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados internamente, para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo. Dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (Vygotsky, 1998).

Repetindo, os instrumentos e os signos são construções sócio-históricas e culturais. Através da apropriação dessas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. A analogia apresentada por Vygotsky entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza, e o papel dos signos como instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica, revela que os signos aparecem, inicialmente, como marcas externas, por exemplo, como quando o homem se utilizava de varetas para contar as cabeças de gado. Ao longo da evolução da espécie (filogênese), porém, os signos foram se articulando em sistemas simbólicos, isto é, não se mantiveram como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares, mas passaram a ser compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação e o aprimoramento da interação social. Com a articulação dos signos em sistemas simbólicos complexos, o homem deixa de necessitar de marcas externas para se utilizar de signos internos que substituem os objetos do mundo real. Da mesma forma, no desenvolvimento de cada indivíduo (ontogênese), a criança deixa de necessitar de signos (sistemas de signos) externos e passa a se utilizar de signos internos, isto é, representações mentais que

substituem os objetos do mundo real. As representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo.

Assim, tem-se que a linguagem, como sistema simbólico dos mais sofisticados e básico de todos os povos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo, cabendo-lhe a função mediadora da atividade social, das atividades interpessoais. Como afirma Geraldini (1984:43), “a linguagem é um lugar de interação humana”.

Mas os instrumentos psicológicos, ou os signos lingüísticos, não servem apenas para controlar e organizar o mundo social e mediar a atividade interpessoal, mas servem também para controlar e organizar o mundo psicológico e mediar a atividade cognitiva intrapessoal (Ahmed, 1998).

A transformação dos signos externos em processos internos de mediação é chamada, por Vygotsky (1998:74), de internalização, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa”. Para internalizar signos ou sistemas de signos — para adquirir a linguagem — o ser humano tem que aprender os significados já compartilhados socialmente, ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra, ou já construídos social, histórica e culturalmente. Por isso, o desenvolvimento das funções mentais superiores passa necessariamente, por uma fase externa, uma vez que cada uma delas é, antes, uma função social. Isso significa que às funções mentais superiores se aplicaria a lei da dupla formação. Explica Vygotsky (1998:75) que

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapicológica).

Para Vygotsky, o desenvolvimento procede da atividade social interindividual para o funcionamento mental intrapessoal; do social para o individual, do dialógico para o monológico. Essa passagem do interpessoal para o individual ocorre, conforme já mencionado, através de um processo lingüisticamente

constituído de internalização e descontextualização, no qual o foco do controle da atividade mental desloca-se do contexto externo para o interior da mente. Portanto, o indivíduo cognitivamente desenvolvido é o que se tornou independente do contexto externo em seu funcionamento mental. E a linguagem é a força condutora para tal independência.

Percebe-se aí o papel fundamental desempenhado pela interação face a face entre indivíduos na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ocorre de fora para dentro. A interação social é, portanto, na perspectiva vygotskiana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica, de interpessoal para intrapessoal, do conhecimento social, histórica e culturalmente construído. A interação social, tanto diretamente com outros membros da cultura como através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, pois é por meio dela que o indivíduo pode adquirir os significados e certificar-se de que os significados que aprende são aqueles compartilhados socialmente para os signos em questão.

Mas note-se que o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, e sim de transformação, de síntese¹⁷. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que lhe permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky (1998) enfatiza a importância dos processos de

¹⁷ A concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra deriva da chamada “síntese dialética”, postulada pelas idéias marxistas, onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem.

aprendizagem. A aprendizagem é, segundo ele, o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, aquele que ensina, aquele que aprende e a relação entre essas pessoas. Portanto, o conceito de aprendizagem tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo a interação social.

Vygotsky acredita que o desenvolvimento decorre do aprendizado, ou seja, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. E para explicitar melhor as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, ele elaborou o conceito de *desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1998).

Ele sustenta que existem, pelo menos, dois tipos de desenvolvimento: um desenvolvimento *real*, já adquirido ou formado, que determina o que o indivíduo já é capaz de fazer por si próprio — refere-se àquelas capacidades ou funções que o indivíduo domina completamente e exerce de forma independente, sem a ajuda de outras pessoas; e um desenvolvimento *potencial*, ou seja, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou parceiros mais capazes (Vygotsky, 1998). Vygotsky chama a atenção de que, para entender adequadamente o desenvolvimento, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real do indivíduo, mas também seu nível de desenvolvimento potencial. Isso porque, ao realizar uma tarefa com o auxílio de uma pessoa mais experiente — no caso da criança, a ajuda de um adulto ou de um par — é possível que o indivíduo consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinho. Evidentemente que o indivíduo só se beneficiaria do auxílio da outra pessoa em um certo momento do desenvolvimento, nunca antes. Pois é exatamente esse momento do desenvolvimento, o qual caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas as etapas posteriores, em que a influência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual, que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal* e que é revelada pela idéia de nível de desenvolvimento potencial.

A *zona de desenvolvimento proximal*, portanto, é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. De acordo com Vygotsky (1998:113), “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”.

Atuando sobre essas funções que estão em processo de amadurecimento, o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo, ou seja, parte do seu desenvolvimento real. Assim, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento que, por sua vez, abre novas zonas de desenvolvimento proximal. Conforme afirma Vygotsky (1998:117), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Logo, de especial importância é a intervenção de outras pessoas — que, no caso específico do ensino, são o professor e os pares — na zona de desenvolvimento proximal para promover o desenvolvimento. É nessa zona que a interferência é mais transformadora. Vygotsky destaca que a interação entre os alunos provoca intervenções no desenvolvimento. Normalmente, os grupos de alunos são heterogêneos quanto ao conhecimento adquirido nas diversas áreas, e um aluno mais avançado num determinado campo pode contribuir para o desenvolvimento de outros. Além disso, para Vygotsky, o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Na teoria sociointeracionista, o processo de ensino-aprendizagem constrói-se pelo desempenho de tarefas dirigidas por objetivos, que envolvam conhecimentos e capacidades não-consolidadas, em fase de amadurecimento, desencadeando o desenvolvimento cognitivo e abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal.

O aprendizado, portanto, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage

com pessoas em seu ambiente ou quando em cooperação com seus companheiros. Em síntese, o indivíduo desenvolve-se cognitivamente a partir das interações com os outros indivíduos, através de um constante trabalho de reconstrução e de reelaboração dos significados compartilhados pelo grupo social no qual se insere.

Delineada a teoria de aprendizagem, trato, a seguir, de outro princípio básico da Abordagem Sociointeracional, que se refere ao ensino da língua em contexto.

1.1.3 Língua em contexto

Hadley (1993:79) elaborou um conjunto de hipóteses de trabalho, cinco ao todo, para o ensino de LEs, sendo que a primeira delas se refere exatamente à necessidade de ensinar a língua em contexto.

***Hipótese 1.** Deve-se propiciar aos alunos oportunidades de usar a língua em uma série de contextos possíveis de serem encontrados na cultura-alvo.*

A idéia de que a língua a ser aprendida deve ser contextualizada decorre do modo como as pessoas naturalmente usam a língua(gem) em situações cotidianas. Retomando Geraldí (1984), as pessoas usam a linguagem para agir, atuar sobre o interlocutor, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Conforme se pode verificar, o uso da linguagem sempre ocorre em contexto e é, em grande parte, determinado por ele. Nesse sentido, afirma Geraldí (1996:28) que o “ensino de uma língua não pode deixar de considerar as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social”. A língua não só vem marcada pelos seus usos, mas também pelos espaços sociais desses usos. Hymes (1972), ao formular sua noção de competência comunicativa, já se referia à questão da adequação do discurso à situação ou ao contexto em que ocorria como parte importante do conhecimento que os falantes possuem e usam ao se comunicarem (ver p. 11 desta dissertação).

O termo contexto, entretanto, não deve ser entendido meramente como um pano de fundo, no qual ações são praticadas mediante uso da linguagem. Considero, nesta pesquisa, uma visão abrangente de contexto como a que foi desenvolvida por Firth (Berns apud Kramsh, 1996), inspirado nas idéias do antropólogo Malinowski, e posteriormente ampliada por Hymes (1974). Firth inclui no contexto não só a linguagem verbal, mas a expressão facial, os gestos, os movimentos corporais, todo o grupo de pessoas presentes durante a interação e o ambiente no qual essas pessoas estão inseridas. À totalidade desses fatores denominou contexto da situação ou contexto situacional. Partindo da noção de contexto de Firth e Malinowsky, Hymes propôs o seu próprio conjunto de fatores para descrever o contexto situacional em que ocorrem os eventos de fala:

- o ambiente
- os interlocutores
- o objetivo
- as ações
- o tom
- os instrumentos
- as normas de interação e interpretação
- o gênero

Esse conjunto de fatores está expresso, em inglês, pela sigla **SPEAKING**. **S** refere-se a *setting* — o ambiente ou o local, espaço físico em que ocorre a interação; **P** refere-se a *participants* — os interlocutores, falante e ouvinte; **E** refere-se a *ends* — os objetivos da interação; **A** refere-se a *acts* — as ações desempenhadas pelos interlocutores; **K** refere-se a *key* — o tom da conversa, sério ou irônico. Pode ser verbal ou não-verbal; **I** refere-se a *instrumentalities* — os instrumentos, isto é, a escolha do canal, se escrito ou oral; **N** refere-se a *norms* — as normas que regem a interação e como os interlocutores interpretam o que é dito ou lido; e **G** refere-se a *genre* — o gênero da interação, se se trata uma conversa informal, palestra, texto científico, poesia.

Aliado ao fato de que o uso da língua sempre ocorre em contexto, a importância do uso de tarefas e atividades contextualizadas para o ensino de LEs sustenta-se, também, em resultados de pesquisas que investigaram o papel do contexto e do conhecimento prévio no processo de compreensão.

Uma série de diferentes estudos mostrou que o conhecimento do contexto é um pré-requisito para a compreensão da língua, tanto oral quanto escrita (Bransford e Johnson, 1972; Schallert, 1976; Anderson et al, 1977; Omaggio, 1979; Müller, 1980; Hudson, 1982; Taglieber et al, 1988). A investigação conduzida por Bransford e Johnson (1972) sobre compreensão oral, por exemplo, demonstrou que o grupo de alunos que recebeu informações sobre o contexto antes de ouvir uma passagem em língua inglesa obteve melhores resultados nos testes de compreensão do que os grupos que não receberam nenhuma informação ou só a receberam após terem escutado a passagem. Sustentam os autores que o melhor desempenho na compreensão da passagem por parte do grupo que recebeu informação contextual previamente está ligado ao fato de que o contexto ativa o conhecimento de mundo dos alunos, facilitando a compreensão do conteúdo da passagem.

Da mesma forma, os resultados dos outros estudos referidos, de modo geral, demonstraram que as informações contextuais — fornecidas sob a forma de figuras, desenhos, imagens, tópicos, títulos — acionavam os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o assunto ou a situação tratados nos textos, permitindo-lhes fazer várias previsões sobre os eventos que iriam ocorrer e interpretar corretamente as estruturas e os itens lingüísticos desconhecidos. Assim, o que parece ocorrer é que as informações contextuais estabelecem ligações, pontes com os conhecimentos armazenados pelo indivíduo através de suas experiências, acionando o chamado conhecimento prévio, que auxilia no processo de compreensão.

De fato, Hadley (1993) sustenta que, no processo de compreensão de LEs, pelo menos três tipos de conhecimento prévio são potencialmente ativados: (1) a informação lingüística, ou o conhecimento que o indivíduo tem sobre a língua-alvo; (2) o conhecimento de mundo, ou os conceitos e as experiências adquiridas através das experiências vividas pelo indivíduo e (3) o conhecimento da estrutura discursiva,

ou a compreensão de como são organizados diferentes gêneros discursivos (conversas informais, artigos de jornal e revistas, transmissões de rádio, propaganda, etc.). Quando a prática da língua — continua Hadley — limita-se ao uso ou processamento da forma lingüística, apenas o primeiro tipo de conhecimento prévio, o conhecimento sobre a língua-alvo, é acionado. Já atividades e tarefas que forneçam o contexto situacional são extremamente úteis para ativar o conhecimento de mundo e das estruturas discursivas com as quais os alunos estão familiarizados.

Devido a sua grande importância no processo de compreensão (ver Capítulo 2 sobre compreensão oral), o papel do conhecimento prévio foi formalizado no modelo teórico conhecido como Teoria do Esquema, extensivamente investigada por Carrell e Eisterhold (1983). Explicam eles que essa teoria baseia-se na premissa de que textos, falados ou escritos, não “carregam” o sentido em si mesmos, mas apenas fornecem direções para que ouvintes e leitores construam o sentido a partir de seu conhecimento previamente adquirido. Esse conhecimento previamente adquirido é chamado de *conhecimento prévio*, e as estruturas que compõem o conhecimento prévio são chamadas de esquemas (*schemata*), daí o nome Teoria do Esquema.

Rumelhart (apud Hadley, 1993) define um esquema como uma representação abstrata de um conceito genérico para um objeto, evento ou situação. Por exemplo, cada um de nós tem uma representação abstrata para o conceito *casa*, que pode ser alterado se acrescentarmos adjetivos, como grande, nova. As diferenças culturais podem também alterar a representação abstrata de um conceito: para certas pessoas, *casa* pode ter os mesmos atributos que *mansão*¹⁸. Já quando um esquema representa uma situação — como ir ao cinema, fazer compras — uma cadeia de eventos prototípicos associados a essa situação são acionados na mente do indivíduo. Shank e Abelson (apud Hadley, 1993) explicam esse fenômeno usando o termo *script*, definido como uma estrutura que descreve de forma estereotipada, predeterminada, seqüências de eventos em um contexto particular. Por exemplo, o *script* para a situação “ir ao restaurante” poderia ser o seguinte: reserva por telefone

¹⁸ Vygotsky explora essa questão, mostrando que a dimensão sociocultural não se refere a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível socioeconômico, a profissão de seus pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são impregnados de significação (Oliveira, 1993).

(dependendo do restaurante), entrar no carro, dirigir até o restaurante, sentar à mesa, escolher o prato, comer, pedir a conta, pagar e sair. Da mesma forma que para os objetos, as variações de *script* podem decorrer de particularizações, como “ir a um restaurante três estrelas” *versus* “ir a um restaurante com comida a quilo”.

Segundo Carrell e Eisterhold (1983), existem dois tipos de esquemas: esquema de conteúdo e esquema de forma, ambos relacionados, respectivamente, aos conhecimentos prévios de tipo (2) e (3), referidos por Hadley. O esquema de conteúdo diz respeito ao conhecimento de mundo, os conceitos sobre os objetos, situações, e o esquema de forma, ao conhecimento da estrutura discursiva dos vários gêneros discursivos. Por exemplo, o esquema de conteúdo que as pessoas possuem sobre o conceito *comercial* (propaganda publicitária) implica saber para que serve um comercial (vender um produto ou oferecer um serviço), como buscar as informações e que tipo de informações são importantes: o consumidor normalmente “rastreia” o comercial em busca das informações necessárias (preço, marca, etc.) para poder comprar o produto ou serviço, se já estiver convencido de sua necessidade, ou identifica as qualidades e/ou imagens que o convençam, se ainda não estiver. Em relação ao esquema de forma ou conhecimento da estrutura discursiva, as pessoas sabem (de forma mais ou menos consciente) como se estruturam os textos de gênero publicitário, cuja característica principal é apresentar o que o produto tem de melhor, de forma breve e impactante. Em se tratando de comerciais televisivos, elas também sabem que as imagens são tão ou mais importantes do que o texto falado ou escrito.

Finalizando esta seção, nas pesquisas anteriormente citadas, as informações contextuais, ativadoras do conhecimento prévio, isto é, dos esquemas de conteúdo e forma, foram apresentadas por meio de organizadores prévios (*advanced organizers*) e ativadores de *script* (*script activators*). Os organizadores prévios são materiais instrucionais, apresentados antes do material de aprendizagem em si, que se destinam a facilitar a aprendizagem de tópicos específicos ou série de idéias estreitamente relacionadas (Ausebel, 1978). Os ativadores de *script* são uma espécie de organizador prévio, usados, como o próprio nome diz, para ativar esquemas que representam uma seqüência de eventos ou *script*. Os organizadores prévios usados

nos estudos eram de dois tipos: visuais e não-visuais. Organizadores prévios visuais são aqueles que apresentam o contexto por meio de figuras, desenhos, imagens. Pesquisas (Hudson, 1982; Taglieber et al, 1988) que compararam os efeitos dos organizadores prévios visuais com atividades preparatórias de leitura (*prereading*) demonstraram que, para os alunos menos proficientes, as informações contextuais visuais auxiliaram de forma mais eficaz na compreensão do texto. Quanto aos organizadores prévios não-visuais — aqueles apresentados sob a forma de títulos, tópicos — e aos ativadores de *script*, os resultados de pesquisas (Schallert, 1976; Anderson et al, 1977) corroboraram aqueles encontrados em relação aos organizadores visuais.

Especificamente sobre a eficácia do vídeo como organizador prévio visual, os estudos de Hanley, Herron e Cole (1995) e Herron e Hanley (1992) demonstraram que a apresentação de um vídeo de curta duração antes da leitura de uma passagem sobre aspectos culturais, ambos relacionados, facilitou a retenção da informação cultural contida no texto. Devido à eficácia de vídeos como ativadores do conhecimento prévio, a literatura sobre o uso de vídeo para o ensino de LEs recomenda que os professores explorem em primeiro lugar as imagens, sem o som, utilizando-o, portanto, como um organizador prévio (ver Berber Sardinha, 1991).

Em seguida, examino a questão do ensino integrado das habilidades.

1.1.4 Integração das habilidades

Nas chamadas metodologias tradicionais, as habilidades lingüísticas — compreensão oral, leitura, fala e escrita — eram, de modo geral, trabalhadas isoladamente¹⁹, e em alguns casos, certas habilidades eram superenfaticadas em detrimento de outras. A metodologia da Gramática e Tradução, por exemplo, que tinha como objetivo levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da LE, privilegiava o estudo da língua na sua forma escrita, enfatizando, sobretudo, a

¹⁹ Segundo Scarcella e Oxford (1992), as habilidades eram trabalhadas *totalmente* isoladas (*total skill segregation*), situação em que a língua é ensinada como um fim em si mesma, ou apenas *parcialmente* (*partial skill segregation*).

habilidade de leitura. Como já vimos, na metodologia Audiolingual, havia uma supervalorização da língua oral, sendo que os alunos desenvolviam primeiro as habilidades de compreensão oral e fala, para só bem mais tarde, quando as estruturas da língua oral estivessem automatizadas, aprenderem a ler e a escrever.

Com o advento do ensino comunicativo de línguas, esse quadro modificou-se, e todas as quatro habilidades começaram a ser trabalhadas de forma integrada. A leitura e a escrita, que no audiolingualismo apareciam apenas em etapas sucessivas da aprendizagem, são introduzidas desde seu início. Normalmente consideradas mais complexas, as habilidades de produção são estimuladas desde cedo. Os alunos são encorajados a expressarem-se tão logo a fala e a escrita sejam introduzidas no curso (ver Corolário 1, da Hipótese 1, em Hadley, 1993:77). Conforme asseveram Scarcella e Oxford (1992), a integração das habilidades torna-se um princípio-chave no ensino de LEs.

Na Abordagem Sociointeracional, esse princípio assume grande relevância, por considerar-se que a produção e a compreensão são processos que ocorrem de forma complementar. As vantagens apontadas na literatura na área de ensino e aprendizagem de LE de integrar a prática das habilidades em sala de aula são várias (ver, por exemplo, Scarcella e Oxford, 1992:88):

- Reenquadrar as habilidades como compreensão e produção, e trabalhá-las de forma integrada expõe o aluno à riqueza e à complexidade da linguagem usada para interação social;
- A linguagem torna-se um meio de interação, e não um objeto de análise por si só;
- Há oportunidades de progresso em todas as habilidades, sendo que, freqüentemente, o progresso em uma habilidade influencia o progresso em outra;
- Promove-se o ensino de conteúdo de forma contextualizada, com o foco no sentido e na ação, ao invés de unicamente nas estruturas lingüísticas;

- Valoriza-se o papel do conhecimento prévio e de outras habilidades necessárias para a interação face a face e com o texto escrito.

Com efeito, acredita-se que a integração das habilidades, reenquadradas como compreensão e produção, espelhe de forma mais apropriada o uso da linguagem para desempenhar ações no mundo. Veja-se, por exemplo, o que ocorre quando uma pessoa dirige sua atenção para ler um texto ou para assistir na televisão algum programa que achou interessante. Ao ler um artigo no jornal ou ao assistir uma propaganda, o indivíduo está interagindo com o que lê/vê e ouve, está construindo sentidos, está reagindo, respondendo ao texto/programa, muitas vezes internamente, e por outras de forma explícita, como quando comenta, pergunta, denuncia, expressa sua opinião ou decide escrever para o jornal. Uma reação explícita implica a construção de um outro texto, oral ou escrito, a partir dos sentidos que construiu na interação com o primeiro (ver Schlatter, 2001).

Assim, da mesma forma, no ensino de LEs deve-se oferecer aos alunos oportunidades de construir sentidos, de forma explícita, elaborando seus próprios textos, escritos e orais, a partir da interação com vários gêneros discursivos. E a maneira que os modernos materiais didáticos têm encontrado para operacionalizar isso, ou seja, para desenvolver as habilidades de forma integrada em atividades práticas para a sala de aula de LEs é através de tarefas, como exponho a seguir.

1.1.5 Ensino por tarefas

A utilização de tarefas no ensino de LEs está, principalmente, ligada ao ensino comunicativo de línguas (Crookes e Gass, 1993; Almeida Filho e Barbirato, 2000). Conforme referem Richards e Rodgers (1986), embora não postulasse uma teoria de aprendizagem precisa, a AC preconizava que a aprendizagem da língua se dava pela realização de tarefas que promovessem a comunicação, envolvendo o uso autêntico da língua-alvo. Sob essa premissa,

popularizam-se as chamadas *tarefas comunicativas*, que Nunan (1989:10) define²⁰ como “uma parte do trabalho de sala de aula, que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma” (para uma tipologia de tarefas comunicativas, ver Pica et al, 1993).

Sob o prisma da perspectiva teórica Sociointeracional — a qual considera ser o uso da linguagem uma ação *cognitiva* e *social*, que o sentido é construído durante a interação e que as pessoas usam a linguagem para agir com um propósito social —, tarefas são vistas como oportunidades de o aluno usar a língua *para agir no mundo, para desempenhar ações no mundo*. Nesse sentido, adoto, nesta pesquisa, a noção de tarefa desenvolvida por Schlatter (2001), que a define como (ver, também, Schlatter et al, 2002)

um convite para uma ação, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. (Schlatter, 2001:4).

Explica a autora que a definição compreende as seguintes palavras-chaves: uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*. Quase como uma fórmula, esses elementos-chave facilitam a elaboração de tarefas, como se pode verificar nos exemplos a seguir.

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever uma carta (ação) para a sessão “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor) opinando sobre as respostas que o colunista vem dando aos leitores (propósito) (ver Manual do Exame CELPE-Bras, 2002).
- Assistir/ouvir as manchetes das notícias (ação) de um telejornal, para informar-se sobre as principais notícias do dia (propósito) e escolher as

²⁰ No primeiro capítulo do livro *Designing Tasks for Communicative Classroom* (1989), Nunam apresenta algumas definições do termo “tarefa”, provenientes da área de ensino de LEs e de outras áreas, tais como as definições de Long (1985), Richards, Platt e Weber (1985), Breen (1987a) e Nunan (1989). A tradução para o português dessas definições, bem como a definição de tarefa de Prabhu (1987) e Stern (1992), também em português, podem ser encontradas no artigo intitulado *Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira*, de Almeida Filho e Barbirato (Trab. Ling. Apl., Campinas (36):234-42, Jul./Dez. 2000).

reportagens que se deseja assistir (propósito). Para tal, tem-se que conseguir identificar a idéia principal das manchetes (propósito de compreensão);

- Escrever a receita de pizza preferida (ação), ensinando como prepará-la (propósito) para amigos da mesma idade (interlocutores);

Tendo em conta que o uso da linguagem é uma prática social, tarefas centradas na prática de ações sociais, tais como, opinar, narrar fatos, divertir, informar e informar-se, ensinar, convencer alguém de algo, dentre outros, são o foco. Conforme referido na seção anterior, essas tarefas desenvolvem as habilidades de forma integrada, envolvendo compreensão e produção. Elas são elaboradas de forma que os alunos, a partir da interação face a face e/ou com um texto autêntico, oral ou escrito, construam seus próprios sentidos e reajam de forma explícita (produção), através da escrita ou da fala, tendo em mente um propósito social e um interlocutor ou interlocutores específicos.

A utilização de tarefas que privilegiam a ação social enquadra-se dentro de uma abordagem de ensino *experencial* (ver Weininger, 2001). Alguns autores, entretanto, advogam que programas que intencionam tornar os alunos proficientes²¹ na língua-alvo devem incorporar não só o ensino experencial, mas também *analítico* (ver, por exemplo, Allen, Swain, Harley e Cummins, 1990). Por ensino analítico, compreende-se a utilização de atividades que exigem análise e reflexão sobre algum ponto, lingüístico ou cultural, ao invés de uma ação. Vale a pena lembrar que mesmo as atividades analíticas devem ser sempre contextualizadas, como salientam Allen et al (1990).

O ensino por tarefas favoreceu, ainda, o uso de tarefas em duplas e em pequenos grupos. No Corolário 2, da Hipótese 1, Hadley (1993) afirma que se deve oferecer oportunidades para que os alunos interajam entre si de forma ativa (op. cit., p. 77 e 81). Long e Porter (1985:207-212) sustentam a existência de cinco argumentos pedagógicos em favor da utilização de tarefas desse tipo. Segundo os

²¹ Entendo como proficiência “o *uso adequado* da língua para desempenhar ações no mundo” (ver Schlatter, 2001:4).

autores, tarefas em grupos 1) aumentam as oportunidades de os alunos usarem a língua (em relação a este primeiro argumento, ver, também, Pica e Doughty, 1986); 2) melhoram a qualidade da habilidade de fala dos alunos; 3) auxiliam na individualização do ensino; 4) promovem um ambiente afetivo positivo e 5) motivam os alunos.

Sob o ponto de vista da Abordagem Sociointeracionista de aprendizagem, tarefas em duplas ou grupos permitem que os alunos interajam com os pares, construindo e reconstruindo sentidos, e adquirindo a LE, enquanto desempenham ações orientadas por propósitos sociais. Conforme exposto na Seção 1.1.2, é pela interação social que os indivíduos adquirem conhecimentos e capacidades, e especialmente a interação com os pares durante o processo de aprendizagem é, segundo Vygotsky, fundamental para desencadear novos processos de desenvolvimento. Especificamente na área de ensino de LEs, existem várias pesquisas que têm demonstrado como os alunos, ao trabalharem juntos, isto é, em processo colaborativo, apresentam um desempenho melhor, através da ajuda/assistência que um fornece ao outro (ver Brooks, 1992; Donato, 1994; Ohta, 1995; 1997; Antón e DiCamila, 1998).

Também não poderia deixar de mencionar que o ensino por tarefas, desde a sua introdução com a AC, trouxe mudanças significativas no que tange ao papel do aluno. Ao contrário da repetição de frases pré-fabricadas e respostas automatizadas do Audiolinguismo, que implicavam uma postura quase que totalmente passiva por parte dos alunos, o ensino por tarefas passou a exigir-lhes um papel ativo (Scarcella e Oxford, 1992; Nunan, 1989). Nesta perspectiva, os alunos são vistos como agentes no processo de ensino-aprendizagem, porque, ao adquirir, via interação social, os sentidos da LE, eles estão constantemente reconstruindo-os e reelaborando-os, e não os absorvendo tal qual se apresentam.

Naturalmente, essa modificação na postura do aluno levou a mudanças também no que se refere ao papel do professor. Este deixa de ser protagonista e dirigente para se tornar um orientador da ação e facilitador da aprendizagem (sobre os vários papéis do professor, ver Scarcella e Oxford, 1992). Como vimos, Vygotsky

(1999) destaca que ao professor cabe a função de intervir no processo de aprendizagem, propiciando aos alunos oportunidades de desenvolverem capacidades e conhecimentos em fase de amadurecimento. Isso remete à questão da graduação das tarefas, tratada em seguida.

1.1.5.1 Graduação das tarefas

Em uma perspectiva de ensino por tarefas, vários autores, como Bacon (1989), Arcario (s/d), Lund (1990), Stempleski e Tomalin (1990), Scarcella e Oxford (1992), Hadley (1993), Tamponi (1993), consideram que as tarefas devem se graduadas ao nível de proficiência dos alunos.

Segundo Scarcella e Oxford (1992),

a natureza das tarefas varia de um nível a outro. As tarefas vão se tornando gradativamente mais complexas e multifacetadas nos níveis mais altos de desenvolvimento das habilidades (...) (p. 90).

Especificamente em relação a tarefas de compreensão oral, onde se inserem as tarefas com vídeo, Bacon (1989) e Lund (1990), entre outros, sustentam que não é o texto que deve ser graduado, e sim a própria tarefa.

Na visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem de LEs, a questão da graduação das tarefas ganha uma dimensão mais ampla. Com a elaboração dos conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal, Vygotsky (1999) sustenta que é nesta última, isto é, na zona de desenvolvimento proximal, que ocorre o processo de internalização da linguagem produzida na interação social — ou a aquisição da linguagem.

Como vimos, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pelo espaço em que o aluno é capaz de desempenhar tarefas que estão além do seu nível de desenvolvimento real com o auxílio de outros parceiros, ou seja, tarefas que envolvam capacidades e conhecimentos em fase de amadurecimento. O constructo da zona de desenvolvimento proximal especifica que não ocorrerá desenvolvimento se o

auxílio, seja dos pares quanto do professor, for demasiado ou se ainda a tarefa for muito fácil (Ohta, 2000).

Assim sendo, para determinar quais as capacidades e conhecimentos em fase de amadurecimento com a finalidade de elaborar as tarefas, o professor poderá lançar mão da interação com os alunos e da observação dos mesmos, contar com sua experiência com grupos de diferentes níveis de proficiência, além de recorrer a tabelas de classificação dos conteúdos e contextos mais adequados a cada nível, como, por exemplo, a citada abaixo, de Buck, Byrnes e Thompson (1989:3):

Contexto e Conteúdo

Superior

Contexto: ambientes formais e informais em sua maioria.

Conteúdo: ampla e variada gama de assuntos gerais, concretos e abstratos, e algumas áreas de interesse e especialidade.

Avançado

Contexto: ambientes informais em sua maioria e alguns formais.

Conteúdo: assuntos concretos e reais de interesse geral e pessoal.

Intermediário

Contexto: alguns ambientes informais e um número limitado de situações limítrofes.

Conteúdo: assuntos na maioria das vezes relacionados ao próprio meio e ambiente imediato.

Elementar

Contexto: ambientes diários comuns altamente previsíveis.

Conteúdo: aspectos comuns da vida diária.

Fonte: Buck, K., Byrnes, H., Thompson, I. *The ACTGL oral proficiency interview tester training manual*. 1989. p.3

Acerca da graduação das tarefas, ainda, Hadley (1993) sugere que sejam propostas atividades mais estruturadas nos níveis iniciais, tais como atividades de assinalar, completar, ligar. À medida, porém, que o nível de proficiência dos alunos aumenta, tais atividades vão dando lugar a outras mais abertas (*open-ended activities*). Ao elaborar atividades de compreensão oral (compreensão total, idéia

principal e detalhes), deve-se começar pela compreensão oral de aspectos globais, como identificação da idéia central, para depois passar à compreensão oral de detalhes. A quantidade e profundidade das atividades de compreensão oral de detalhes dependerão do nível de proficiência dos alunos. Quanto maior o nível, mais detalhes poderão ser exigidos. Atividades de compreensão total devem ser propostas apenas no nível avançado. Essas atividades deverão ser sempre antecedidas por tarefas preparatórias, como se verá, mais adiante, no Capítulo 2.

1.1.6 Materiais autênticos

A importância do uso de materiais autênticos no ensino de LEs é, atualmente, algo inconteste (Loneragan, 1984; Secules, Herron e Tomasello, 1992; Scarcella e Oxford, 1992; Hadley, 1993; Vande Berg, 1993; Ciccone, 1995). Segundo Ciccone, há um consenso geral entre os profissionais da área de que os materiais autênticos são uma parte essencial da sala de aula de LEs. Citando, ainda, as hipóteses de trabalho de Hadley (1993:82), a autora indica, no Corolário 4, da Hipótese 1, o uso da língua autêntica:

Corolário 4. Sempre que possível deve-se usar a língua autêntica no ensino de línguas.

Mas, se há unanimidade quanto ao uso de materiais autênticos, o que se entende por material autêntico, bem como qual o nível mais adequado para introduzi-lo ao curso, é ainda objeto de controvérsia.

O termo *autêntico* começou a ser usado em reação à língua artificial e pré-fabricada dos diálogos e livros-texto empregados no ensino de LEs, criando-se o binômio materiais autênticos *versus* materiais produzidos para o ensino (Kramsch, 1996). Na literatura sobre o uso de vídeo, o termo assume exatamente essa conotação — vídeos autênticos *versus* vídeos para o ensino de LEs (Stempleski, s/d). Os *vídeos autênticos*, segundo Stempleski (s/d:10-11), podem derivar de duas fontes: 1) gravações em vídeo da programação televisiva e 2) fitas de vídeo pré-gravadas para

locação, como filmes e documentários²². Os materiais em vídeo usados na presente dissertação são aqueles do primeiro tipo, isto é, os vídeos autênticos que provêm de gravações de programas de televisão, também chamados de *off-air recordings*.

Note-se que implícita à distinção entre materiais da ‘vida real’ e materiais produzidos para fins pedagógicos está uma definição de material autêntico bastante generalizada, que considera como material autêntico aquele produzido, primordialmente, para falantes nativos (Cummins, 1989; Stempleski e Tomalin, 1990; Scarcella e Oxford, 1992). Nesta dissertação, entretanto, utilizo uma definição de material autêntico que guarda relação com a concepção de linguagem apresentada na Seção 1.1.1, segundo a qual língua é lugar de interação, é usada para fazer coisas e, portanto, apresenta uma função social. Em consonância com tal concepção, adoto a definição de material autêntico de Little e Singleton (1988:21), que afirmam que “texto autêntico é aquele que foi criado para preencher um propósito social na comunidade lingüística em que foi produzido”. Alguns exemplos de materiais autênticos, que preenchem um propósito social, tal como informar, entreter, persuadir, etc., são jornais, revistas, programas de rádio e televisão, filmes, canções, catálogos, formulários de registro em hotéis, menus de restaurantes, rótulos, entre outros.

Um outro ponto a ser levantado acerca da discussão sobre a autenticidade diz respeito ao uso que se faz dos materiais autênticos. Com muita freqüência, eles são usados em sala de aula apenas de forma *não-autêntica*, ou seja, são explorados em aspectos que não guardam nenhuma relação com a função ou *propósito social* para o qual foram produzidos. Na Abordagem Sociointeracional, ao contrário, enfoca-se primordialmente a exploração de questões referentes à função social pretendida na sua produção, entre outras (Hadley, 1993). Analisemos, por exemplo, os comerciais televisivos, tipo de programa usado na Tarefa 1 elaborada nesta pesquisa. Tendo como propósito social vender um produto ou oferecer um serviço, explorar o gênero discursivo comercial (televisivo) de forma autêntica significa levar os alunos a identificarem o produto anunciado, marca, preço e

²² Ver, também, Lonergan (1984) sobre outras fontes de materiais em vídeo.

vantagens, a fim de poderem decidir se comprariam o produto. Em suma, significa explorar, através de atividades que trabalhem a língua de forma integrada, a função para a qual o comercial foi produzido.

Restam, ainda, algumas questões. A partir de que nível os materiais autênticos devem ser introduzidos no curso? Desde os níveis iniciais ou somente a partir dos níveis mais avançados? Se introduzidos desde o início da aprendizagem da LE, não poderiam levar os alunos à frustração e, por via de consequência, à desmotivação? A pertinência de tais perguntas se insere em uma discussão que nos remete à conhecida Teoria do Insumo (*Input Hypothesis*), de Stephen Krashen (1981), que sustenta que, para haver aquisição, o insumo deve ser compreensível. Em outras palavras, ele acredita que as pessoas adquirem a língua que está no seu nível de competência, mas que inclui, também, algumas estruturas que estão um pouco além do seu nível atual. Krashen representa essa teoria pela fórmula $(i+1)$, onde o “i” é o nível atual de competência na LE e o “1” são as estruturas que estão um pouco além desse nível. Para compreender o “1”, isto é, as estruturas que estão um pouco além, ele afirma que os aprendizes se valem de pistas contextuais e extralingüísticas. Por isso, alguns pesquisadores acreditam que, devido ao fato de a língua, nos materiais autênticos (sobretudo de compreensão oral), não ser graduada ao nível de proficiência dos alunos, tais materiais não forneceria o insumo compreensível de que necessitariam os alunos dos níveis iniciais para adquirir a LE, gerando ansiedade nos alunos (Joiner apud Hadley, 1993) ou levando-os à frustração (Dunckel apud Hadley, 1993).

Não há dúvida de que o insumo autêntico é, normalmente, considerado mais difícil para os alunos iniciantes, e que uma certa ansiedade e frustração podem ser experimentadas diante desses materiais. Entretanto, a meu ver, autores como Vande Berg (1993) têm razão em afirmar que a falta de exposição a materiais autênticos no início aumenta a frustração dos alunos mais tarde, retardando inclusive sua aquisição da LE. Nesse mesmo sentido, Secules, Herron e Tomasello (1992) concordam que os problemas normalmente associados ao uso de materiais autênticos derivam do fato de os alunos serem pouco exigidos em suas capacidades de compreensão na sala de aula tradicional. E, acerca disso, Ciccone (1995)

evidenciou, em sua experiência profissional, que grande parte da dificuldade que os alunos sentem resulta da falta de familiaridade com o insumo autêntico e principalmente com as estratégias adequadas para a compreensão de tais materiais.

Assim, no meu ponto de vista, apoiada nesses e em outros autores, tais como Lund (1990), Bacon e Finneman (1990), Scarella e Oxford (1992), Hadley (1993), Karpova (1999), os materiais autênticos podem e devem ser introduzidos no ensino de LEs desde os níveis iniciais, pelos seguintes motivos. Primeiro, por apresentarem a língua em contexto. Conforme já referido na Seção 1.1.3, o contexto situacional, com todos os elementos que o compõe, auxilia significativamente a compreensão, por ativar o conhecimento prévio dos alunos (esquemas de conteúdo e forma). Em se tratando de materiais autênticos em vídeo, esse auxílio é maximizado pela presença do elemento visual (Lonergan, 1984; Tamponi, 1993). Segundo, a utilização de atividades preparatórias, como a ativação do conhecimento de mundo (ver Teoria do Esquema, p. 29 deste trabalho), atividades preparatórias à leitura e à compreensão oral (*prereading* e *prelistening*), aliadas ao emprego de estratégias de compreensão, facilitam a compreensão desses materiais (Hadley, 1993). De acordo com Ciccone (1995), a familiaridade com as estratégias adequadas torna superáveis as dificuldades de compreensão dos materiais autênticos. Terceiro, a adequação do conteúdo ao nível de proficiência dos alunos, idade, interesses, necessidades e objetivos é um fator a ser levado em conta na escolha dos materiais (ver Berber Sardinha, 1992, 1997; Arcario, s/d; Hadley, 1993; Karpova, 1999). E, possivelmente, o motivo mais importante em favor da utilização de materiais autênticos é que o que deve ser graduado ao nível de proficiência dos alunos é a tarefa, e não o texto (ver Seção 1.1.5.1, sobre Graduação das tarefas).

Dentre as várias vantagens que o uso de materiais autênticos, em especial de vídeos autênticos, oferece, cito as principais:

- *Vídeos autênticos apresentam o uso real da língua* — sem deixar de considerar reais o espaço de sala de aula e o uso que aí se faz da língua-alvo, os vídeos autênticos trazem para esse espaço amostras de variedade de língua e contextos de uso só possíveis de serem encontrados na cultura-alvo (Rubin, 1995). Segundo

Lonergan (1984:81), “os vídeos autênticos refletem a língua da sociedade contemporânea, com seus acentos regionais e expressões de época”.

- *Vídeos autênticos oferecem uma visão real da cultura* — vídeos autênticos oferecem a possibilidade de representar autenticamente a cultura da LE. Através das imagens, os professores conduzem os alunos a uma melhor compreensão do contexto sociocultural em que a língua-alvo está sendo usada. Além disso, o aluno torna-se consciente das diversidades culturais, passando a refletir sobre a sua própria cultura ao compará-la com outras (ver Sorani, 1998).
- *Vídeos autênticos são motivadores* — a motivação é um fator sociopsicológico que pode ser determinante para o sucesso da aprendizagem de uma LE. Segundo Gass e Selinker (1994), alunos motivados são mais bem-sucedidos e, circularmente, quanto mais bem-sucedidos, mais motivados em aprender. Dentre os vários fatores que contribuem para motivar (ou desmotivar) os alunos na aprendizagem de LEs, está o tipo de material usado em sala de aula. Stempleski e Tomalin (1990) afirmam que, tanto adultos quanto adolescentes e crianças, motivam-se rapidamente quando se trata de aprender a língua através da televisão e do vídeo.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO DE MATERIAS DIDÁTICOS COM O FOCO NA COMPREENSÃO

No primeiro capítulo, foram abordados os pressupostos teóricos que subjazem à produção de materiais didáticos em geral. Neste segundo capítulo, trato especificamente de questões relativas à produção de materiais didáticos com base em vídeos autênticos¹, cujo foco está na compreensão oral. Início, portanto, apresentando alguns fatores que influenciam a compreensão oral. Em seguida, explico a natureza do processo de compreensão oral e o ensino dessa habilidade; destaco também o papel do uso de vídeos na compreensão da língua oral; após trato dos tipos de tarefas com vídeo e critérios para a seleção de vídeos, e finalizo apresentando um roteiro para a elaboração de tarefas com vídeo.

2.1 A compreensão oral

A compreensão oral ganhou importância nas últimas décadas, sendo, recentemente, considerada como uma habilidade em si mesma (Lund, 1991; Mendelsohn, 1998). Sobretudo porque, das habilidades lingüísticas, ela é a mais usada no cotidiano das pessoas. Estima-se que nós nos engajamos na atividade de compreender oralmente duas vezes mais que na de falar, quatro vezes mais que na de ler e cinco vezes mais que na de escrever (Celce-Murcia, 1995).

¹ Conforme já referido na Seção 1.1.6, o tipo de vídeos autênticos utilizados nesta pesquisa são gravações de programas da TV — tais como telenotícias, comerciais, filmes, programas de entrevista, entre outros — também chamados de *off-air recordings*.

Em uma importante revisão de pesquisas sobre compreensão oral, Rubin (1994) destaca os principais fatores que influenciam a compreensão oral. São eles: as características do texto, da tarefa, do ouvinte e do processo.

Em relação às características do texto, Rubin menciona que há vários aspectos que interferem na compreensão, como velocidade da fala, pausas, hesitações, gêneros discursivos, suporte visual, entre outros. Os estudos sobre a velocidade da fala tratam das velocidades “normal” — aquela em que os interlocutores compreendem com certa facilidade — e “limiar” — aquela em que a compreensão começa a decrescer rapidamente. Griffiths (1992) sugere que línguas diferentes apresentam diferentes velocidades “normais” e que as velocidades definidas nos estudos em língua inglesa não podem ser aplicadas exatamente aos estudos com outras línguas (ver, também, Kelch, 1985; Griffiths, 1990). No aspecto pausas, são investigadas a duração, distribuição e frequência das pausas, e no aspecto hesitações, há estudos sobre pausas preenchidas, como repetições e titubeios. Nesse aspecto, há divergências entre os autores. Por exemplo, enquanto Voss (1979) afirma que as hesitações prejudicam a compreensão, outros sustentam que elas facilitam a compreensão (ver, também, Dunkel, 1988; Blau, 1990).

Quanto ao gênero discursivo, Rubin relata uma pesquisa, conduzida por Shohamy et al (1991), que demonstrou que há textos mais complexos de compreender do que outros. Ele comparou gêneros diferentes de textos que apresentavam assuntos com o mesmo grau de dificuldade e verificou, em seu estudo, que as telenotícias foram os textos mais difíceis, e os diálogos, os menos difíceis. Entretanto, em uma pesquisa sobre a compreensão de vídeos de telenotícias e proficiência, Berber Sardinha (1997) sugere que tanto alunos mais proficientes quanto menos proficientes podem lidar com a informação apresentada nesses gêneros discursivos, só que eles lidam com ela de maneiras diferentes. Ele verificou que a compreensão dos alunos menos proficientes parece estar mais calcada na informação visual, enquanto a dos alunos mais proficientes leva em conta também a informação oral.

Quanto à questão do suporte visual, várias são as pesquisas que têm demonstrado que as imagens facilitam a compreensão oral. Devido à importância desse aspecto para este trabalho, abordarei este assunto na Seção 2.2.

Relacionado ainda ao fator características do texto, Brown (1995) chama a atenção para um outro aspecto do texto que afeta sobremaneira a compreensão oral e que tem sido frequentemente negligenciado. Trata-se da carga cognitiva do texto. Brown sugere que, ao escolher um texto, se faça uma pergunta óbvia: “os alunos teriam dificuldades de compreender este texto se estivesse na sua própria língua?”. Segundo Brown, textos que envolvem poucas pessoas, claramente distintas umas das outras, possuem uma carga cognitiva menor e, portanto, são mais fáceis de serem compreendidos. Da mesma forma, textos envolvendo relações espaciais simples ou textos em que a ordem dos acontecimentos narrados coincide com a ordem dos fatos são mais fáceis de serem compreendidos.

Em relação às características da tarefa, há pesquisas que investigaram a influência do tipo de tarefa na compreensão. Shohamy e Inbar (apud Tsui e Fullilove, 1998) concluíram que inferir, sintetizar informação, generalizar são tarefas mais difíceis do que localizar informação específica. Normalmente, alunos de compreensão oral menos habilidosos apresentam melhor desempenho neste último tipo de tarefas, que requerem a identificação de detalhes e fatos, enquanto bons alunos se saem melhor em atividades mais globais.

No que tange às características do ouvinte, fatores como memória, atenção, nível de proficiência na LE, idade, sexo, conhecimento prévio, entre outros, afetam consideravelmente a compreensão oral. Por exemplo, Rubin cita um estudo de Call (1985), que investigou a relação entre memória e compreensão oral, o qual sugere que a memória de curto prazo é menor para o insumo em língua-alvo do que para o insumo em língua materna, acrescentando que, à medida que aumenta a proficiência na língua-alvo, mais insumo nessa língua é processado com sucesso. Também, pesquisas sobre conhecimento prévio mostraram que esse fator aumenta a capacidade de compreensão oral. Long (1990), por exemplo, verificou que alunos de

espanhol como LE compreenderam melhor quando possuíam uma *schemata* adequada ao tópico da passagem oral.

Em relação às características do processo, a discussão gira em torno dos tipos de processamento cognitivo utilizados pelos ouvintes para compreender o texto, assunto que discuto ao tratar da natureza do processo de compreensão oral.

2.1.1 O processo de compreensão oral

Como se dá o processo de compreensão oral é ainda objeto de intensa investigação, mas, hoje, sabe-se que se trata de um processo ativo e criativo, no qual a informação é construída pelo ouvinte. Segundo Marcuschi (1991:84), “a compreensão não depende unicamente de um interlocutor, ela é construída dinamicamente não apenas por quem produz, mas por aquele que a recebe”. Isso quer dizer que os ouvintes, tanto em situações de compreensão recíproca (interação face a face) como não-recíproca (rádio, televisão), estão construindo sentidos, isto é, estão processando e interpretando ativamente a informação, e não meramente absorvendo-a como esponjas (Mendelsohn, 1995).

Como já vimos, para construir a informação, o ouvinte lança mão de outros conhecimentos além do lingüístico, como o conhecimento do contexto e o conhecimento prévio. De acordo com a Teoria do Esquema (ver Seção 1.1.3), a compreensão do texto (oral e escrito) é um processo interativo entre o texto e o conhecimento prévio do leitor/ouvinte. Isto é, o ouvinte relaciona a informação nova com a informação que já possui. A partir disso, reconhece-se que, no processo de compreensão oral, seja em L1 como em L2, os ouvintes utilizam-se de dois modelos de processamento cognitivo: *bottom-up* e *top-down*. Carrell e Eisterhold (1983) explicam a diferença entre essas duas operações em termos do tipo de conhecimento que é usado para processar a informação.

O processo *bottom-up* é aquele em que o ouvinte usa o seu conhecimento dos sons, das palavras, da sintaxe, da gramática, isto é, o seu conhecimento lingüístico para interpretar a informação, para chegar ao significado.

Esse tipo de processamento, de ordem mais baixa e que se dá das partes para o todo, deu origem à visão de compreensão chamada *ascendente* ou de *decodificação*. Nesse modelo teórico, que se difundiu durante o audiolingualismo, o foco é o texto, de onde, acredita-se, é possível recuperar a mensagem independentemente do contexto (Scaramucci, 1985). Já o processo *top-down* é aquele em que a informação é interpretada com base no conhecimento prévio — o conhecimento de mundo (esquema de conteúdo) e das estruturas discursivas (esquema de forma) —, e no conhecimento do contexto situacional. Trata-se de um processo de ordem mais alta e se dá do todo para as partes. O processo *top-down*, ao contrário, subjaz ao modelo de compreensão denominado *descendente* ou *psicolinguístico* (difundido em fins dos anos 70 e início dos 80), em que a ênfase está no leitor. Nessa visão, cabe ao leitor (re)criar o significado do texto, este último visto como um objeto incompleto (Scaramucci, 1985).

Conforme referido acima, os autores da Teoria do Esquema sustentam que esses processos ocorrem simultaneamente, e ambos são responsáveis pela compreensão, tratando-se, portanto, de um *modelo interativo* de compreensão. Carrel (1988) sustenta que bons leitores/ouvintes mudam constantemente de um processo a outro na tarefa de compreensão, enquanto leitores/ouvintes menos proficientes tendem a basear-se apenas em um ou outro processo, ou seja, tendem a prender-se mais ao texto (processo *bottom-up*) — significado de palavras isoladas, estruturas sintáticas — ou inversamente, dependem do seu conhecimento prévio (processo *top-down*), fazendo suposições e inferências nem sempre garantidas e deixando de lado aspectos relevantes do insumo (ver, também, Mendelsohn, 1998). Por isso, vários autores (ver, por exemplo, Hadley, 1993; Mendelsohn, 1995; Celce-Murcia, 1995) alertam para a necessidade de ensinar os alunos a integrarem os processos *top-down* e *bottom-up* na compreensão de textos orais, elaborando tarefas e atividades que envolvam ambos os tipos de processamento.

Mas se, por um lado, o modelo interativo de compreensão, baseado na teoria dos esquemas, é abrangente por integrar os processamentos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) ao mesmo tempo, por outro, demonstra-se incompleto na medida em que não leva em consideração a dimensão social que

envolve o uso da linguagem (Scaramucci, 1985; Moita Lopes, 1996). Isto é, ele dá conta apenas do que acontece na mente do leitor/ouvinte durante a compreensão, tratando apenas da construção de sentido que deriva da relação entre os conhecimentos que o leitor/ouvinte possui sobre a língua, o conteúdo e diferentes gêneros discursivos com o próprio texto. De acordo com Marcuschi (1991:84), citado no início desta seção, entretanto, “a compreensão não depende unicamente de um interlocutor”, ou em outras palavras, o processo de compreensão não é apenas uma ação individual e cognitiva, e sim uma interação, de construção de sentido, entre leitor e escritor, ouvinte e falante.

Dessa forma, complementando o modelo interativo com a perspectiva de que o uso da linguagem é, ao mesmo tempo, uma ação social, tem-se o modelo sociointeracional de compreensão, do qual deriva a visão de compreensão oral que embasa esta pesquisa. Nessa visão, o ouvinte é parte de um processo de construção e negociação de sentidos (esquemas) com o falante, no qual entram em jogo os valores, as crenças, o contexto da situação, os conhecimentos lingüísticos e esquemáticos dos interlocutores, o propósito para a compreensão.

Uma visão semelhante de compreensão, embora se trate de leitura, pode ser encontrada no modelo interacional de leitura proposto por Moita Lopes (1996), em que o ato de ler é visto como um processo caracterizado por uma interação entre o mundo do leitor, representado por seus conhecimentos, lingüístico e esquemático, e o mundo do escritor expresso no texto. Segundo Moita Lopes, “ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social” (p. 142).

Tendo caracterizado a visão de compreensão oral que fundamenta este trabalho, passo a seguir à questão do ensino dessa habilidade a alunos de LÉs, o que atualmente tem sido feito mediante o ensino de estratégias.

2.1.2 O ensino de compreensão oral

Nos últimos cinquenta anos, ocorreram grandes mudanças no que diz respeito ao ensino da habilidade de compreensão oral. De acordo com Mendelsohn (1998), passou-se de um período em que a compreensão oral *não* era ensinada (durante o Audiolingualismo, acreditava-se que os alunos adquiriam-na por “osmose”), a um período em que a compreensão oral na sala de aula era casual e assistemática (os textos eram, em grande parte, leituras de textos escritos), chegando-se, atualmente, a uma fase em que a compreensão oral é ensinada com base em estratégias de compreensão, que se inserem em uma classificação mais abrangente de estratégias de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são, segundo Chamot (1995:13), “ações, planos, *insights* e reflexões que os alunos adotam para aprender com maior eficiência”. A literatura sobre estratégias de aprendizagem as divide em: cognitivas metacognitivas e socioafetivas². As estratégias cognitivas englobam as estratégias de compreensão (e produção) usadas durante a realização de uma tarefa a fim de facilitar a compreensão (e a produção), como usar o conhecimento prévio, fazer inferências a partir do contexto ou estabelecer um propósito para ouvir. As estratégias metacognitivas estão relacionadas com o planejamento, organização e avaliação da aprendizagem, como, por exemplo, monitorar a compreensão durante uma tarefa de compreensão oral, verificando que algo não faz sentido ou que o falante usou uma palavra desconhecida. E as estratégias socioafetivas referem-se a estratégias tais como pedir esclarecimentos ao falante ou adotar uma atitude de cooperação com os colegas ao realizar tarefas em duplas ou grupos.

Várias pesquisas foram realizadas com o propósito de demonstrar a eficácia do ensino de estratégias na aprendizagem de LEs. Como o foco desta seção é o ensino da compreensão oral, relato a seguir duas pesquisas que envolvem o ensino

² O interesse em identificar e classificar as estratégias partiu da observação de que bons aprendizes de LEs faziam coisas (atitudes observáveis, como tomar notas, ou processos mentais não-observáveis, como associar a informação nova com conhecimento prévio) quantitativa e qualitativamente diferentes de aprendizes menos habilidosos, e que essas estratégias poderiam ser ensinadas a alunos com dificuldades, a fim de melhorar sua aprendizagem da língua-alvo (Chamot, 1995).

de estratégias de compreensão (cognitivas), entre outras, para o ensino de LEs. Em um dos primeiros estudos sobre ensino de estratégias de aprendizagem, O'Malley et al (1985b) verificaram que os dois grupos experimentais (compostos de estudantes de inglês como L2 da escola secundária), que receberam instrução direta sobre estratégias cognitivas (tomar notas), metacognitivas (atenção seletiva) e sociais (cooperação), tiveram um desempenho melhor do que o grupo controle em testes aplicados diariamente em sala de aula, embora no pós-teste os resultados não tenham se mostrado significativos. As estratégias foram empregadas na realização de três tipos de tarefas diferentes, uma das quais consistia na compreensão de vídeos curtos de aulas em nível universitário. O ensino das estratégias foi ministrado durante oito dias consecutivos, por períodos de 15 (quinze) minutos.

Em outro estudo, conduzido por Thomponson e Rubin (1993), um grupo experimental recebeu 15 (quinze) horas de instrução sobre estratégias enquanto assistia a vídeos autênticos de diferentes níveis de dificuldade em russo (telenotícias, entrevistas, clips de filmes), e um grupo controle assistiu aos vídeos, mas não recebeu nenhum tipo de instrução sobre estratégias. Nos pré e pós-testes, que consistiam em testes padronizados de compreensão oral em áudio e um teste com base em um vídeo elaborado pelos pesquisadores, o grupo experimental saiu-se melhor em ambos os testes.

A literatura sobre ensino de estratégias de aprendizagem faz referência, basicamente, a duas formas de ensino de estratégias: o ensino explícito ou direto, e o ensino implícito ou indireto. No primeiro tipo, os alunos recebem informações acerca das estratégias usadas, como, por exemplo, o nome da estratégia, sua função, seu papel para a compreensão, entre outros. Já no segundo tipo, no ensino indireto, os alunos são levados a usarem as estratégias de acordo com o propósito de compreensão da tarefa, mas sem receber informações explícitas sobre elas. Verifica-se que, na literatura, há uma forte tendência para o ensino direto, por se mostrar mais eficaz. Chamot (1995) afirma que ao se tornarem conscientes das estratégias que estão usando, os alunos melhoram sua habilidade de adotar novas estratégias e de usá-las de forma independente, transferindo-as para outras tarefas, inclusive em contextos fora da sala de aula de LEs.

Mendelsohn (1995:130-140), um dos grandes defensores do ensino por estratégias (*strategy-based approach*), propõe os seguintes princípios ao se elaborar uma unidade de ensino de compreensão oral por estratégias:

1. ter consciência (professor e alunos) do papel das estratégias no processo de compreensão;
2. usar atividades preparatórias à compreensão oral (*prelistening activities*);
3. focalizar a compreensão, isto é, determinar um objetivo para ouvir;
4. elaborar atividades guiadas que desenvolvam determinadas estratégias;
5. praticar com materiais autênticos e
6. usar o que está sendo compreendido (integração das habilidades de compreensão e produção).

De especial importância é o item 3, pois o objetivo para ouvir ou o propósito de compreensão delimitará as estratégias a serem utilizadas. Lund (1990) aponta vários propósitos para ouvir, tais como, *identificação* (discriminando aspectos da mensagem, como categorias de palavras, diferenças morfológicas), *orientação* (identificando fatos importantes sobre o texto como participantes, situação, tópico, gênero), *compreensão da idéia principal*, *compreensão de detalhes*, *compreensão total* (idéia principal e detalhes) e *reprodução* (repetindo o conteúdo da mensagem, transcrevendo-a).

Embora tenha ficado demonstrado que o ensino da compreensão oral (e de outras habilidades) por estratégias apresente grandes vantagens, adotei, nesta pesquisa, o ensino *indireto* de estratégias, ao qual também se aplicam os princípios acima, à exceção, em parte, dos princípios 1 e 4. Tal decisão consubstanciou-se no resultado de estudos sobre o uso de estratégias em leitura que têm demonstrado que diferentes leitores (e, considerando que isso também possa ser aplicado à compreensão de textos orais, portanto, diferentes ouvintes), dependendo de seu conhecimento prévio sobre o tópico, a língua, o contexto, vão usar diferentes estratégias mesmo que se queira delimitar o uso *a priori* de uma determinada estratégia (ver Alderson e Lukmani, 1989). Isso não diminui a importância do ensino

de estratégias de compreensão, mas sim reconhece o fato de que ao usá-las, o leitor/ouvinte pode sobrepô-las, aliá-las, usar outros caminhos no intuito de atribuir sentido ao que está lendo/ouvindo. Mesmo não tendo incluído tal orientação no material do aluno, no manual do professor, junto ao propósito de cada tarefa de compreensão, explícito a estratégia que, a princípio, possibilitaria cumprir a tarefa, orientando o professor que queira trabalhá-la de forma mais explícita.

Visto isso, para produzir materiais didáticos que desenvolvessem a habilidade de compreensão oral dos alunos, lancei mão das seguintes estratégias de compreensão, que estarão subjacentes às atividades preparatórias e às atividades de compreensão propriamente ditas das Tarefas-modelo, de acordo com o propósito especificado nas tarefas:

- a) Ativação do conhecimento prévio / esquemas de conteúdo e forma;
- b) Ativação de vocabulário;
- c) Inferência e identificação do sentido em contexto;
- d) Previsão / verificação da previsão;
- e) Focalização da compreensão oral (identificação da idéia principal e identificação de detalhes ou de informação específica);
- f) Sintetização de informação (identificação dos principais eventos).

2.2 O vídeo e a compreensão oral

A importância do uso de vídeo para o ensino da compreensão oral em LE tem sido salientada em várias publicações que focalizam técnicas de ensino de LE (Willis, 1983; Lonergan, 1984; Stemplesky e Arcario, s/d; Stemplesky e Tomalin, 1990; Tamponi, 1993; Rubin, 1995). Segundo Stemplesky e Tomalin (1990:3), “a combinação de imagem e som torna a língua mais fácil de ser compreendida do que qualquer outro recurso de ensino”.

Além disso, pesquisas têm demonstrado que o uso de vídeos melhora a habilidade de compreensão oral dos alunos (Mueller, 1980; Rubin, 1990; Secules, Herron e Tomasello, 1992; Ciccone, 1995; Berber Sardinha, 1997). Rubin (1990)

verificou que alunos de LE da escola secundária que assistiram a vídeos por um período superior a seis semanas melhoraram em 49.9% os escores de compreensão oral enquanto os que não assistiram melhoraram apenas em 32.2%.

Secules, Herron e Tomasello (1992) relatam um experimento que comparou uma turma cujo ensino baseava-se em materiais em vídeo (*French in Action*) e uma turma ensinada através do Método Direto. Os pesquisadores verificaram que o grupo experimental (grupo com vídeo) teve um desempenho significativamente melhor no teste de compreensão oral, o qual envolvia compreensão de idéia principal, detalhes e inferências. Os autores acreditam que o que melhor explica tais resultados é que, em cursos com vídeo, os alunos desenvolvem habilidades específicas para a construção do sentido do material oral sem depender da compreensão de cada palavra ou estruturas gramaticais, habilidade normalmente praticada no ensino tradicional de LE. E concluem que a riqueza do elemento visual presente nos vídeos “é um auxílio muito útil no processo de compreensão oral”, sobretudo para alunos iniciantes (op. cit., p. 487).

Nessa mesma direção, Berber Sardinha (1997) investigou, em um estudo pioneiro sobre a compreensão de vídeo em LE, a relação entre proficiência em inglês como LE e compreensão de telenotícias em inglês. Os resultados indicaram que aspectos presentacionais do vídeo, como, por exemplo, presença de imagens e redundância entre som e imagem, influenciam na compreensão da mensagem falada do vídeo.

As pesquisas mencionadas acima indicam que as imagens desempenham um importante papel na compreensão da mensagem oral do vídeo, resultados que corroboram achados em outras áreas que não o ensino de línguas, como o jornalismo (Edwardson, Grooms e Proudlove, 1981; Stauffer, Frost e Rybolt, 1981). Na verdade, a importância das imagens, conforme afirma Rubin (1995), entre outros, está no fato de que elas fornecem o contexto para ativar de forma eficaz o conhecimento prévio dos alunos. Em outras palavras, as imagens favorecem o processamento *top-down*, o que os torna capazes de compreenderem bem mais do que seu conhecimento lingüístico apenas poderia permitir.

2.3 Tipos de tarefas com vídeo

A literatura sobre o uso de vídeo em sala de aula de LEs faz referência a dois tipos principais de tarefas ou atividades com vídeo. Segundo Tomalin (1986), há as atividades que se relacionam à língua gerada pelo programa de vídeo e as atividades que se relacionam à língua gerada pelos alunos acerca do programa de vídeo. O primeiro tipo implica tarefas cujo foco é trabalhar a *compreensão*. O segundo tipo implica tarefas cujo foco é a produção da língua (oral e escrita) pelos alunos, com atividades geradas a partir do próprio conteúdo do vídeo e atividades em que o vídeo é usado como estímulo, como elemento provocador³.

São exemplos de atividades de compreensão a atividade em que os alunos devem identificar os produtos e as qualidades dos mesmos, a partir de vídeos com comerciais de produtos alimentares. Outro exemplo seria a atividade de identificação da idéia central e de detalhes de uma notícia, a partir de um vídeo de telenotícias. Por outro lado, é um exemplo de atividade em que o vídeo funciona como estímulo para produção, aquela em que os alunos são solicitados a citarem alguns pratos, de sua preferência, feitos com os produtos anunciados nos comerciais.

Como se verá a seguir, a escolha do vídeo depende em grande medida do tipo de atividade que se deseja apresentar aos alunos. Todavia, Arcario (s/d) salienta que esses dois tipos de atividades podem e freqüentemente são usados de forma conjunta, o que favorece o uso integrado das habilidades. Como se poderá verificar no Capítulo 4, as três Tarefas-modelo elaboradas nesta pesquisa contemplam ambos os tipos de tarefas.

2.4 Critérios para a seleção de vídeos

Conforme o tipo de atividade que se deseja apresentar aos alunos, existem alguns fatores que devem ser levados em consideração no momento de

³ O termo “elemento provocador” foi cunhado e adotado no Manual do Exame CELPE-Bras e refere-se a textos diversos, tais como fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, materiais em áudio e vídeo, que servem de base para uma interação entre o aplicador e o candidato, durante a Parte Individual do Exame CELPE-Bras (ver Manual do Exame do CELPE-Bras, 2002).

escolher um vídeo para trabalhar em sala de aula (Arcario, s/d). Se o objetivo for trabalhar a compreensão e/ou a produção da língua, os fatores — interesse, duração da seqüência, independência da seqüência e disponibilidade de materiais relacionados — deverão ser considerados. Ao passo que, se o objetivo for apenas trabalhar a compreensão da língua, deve-se ter em mente, além dos fatores anteriores, também os fatores — relevância do elemento visual e aspectos relativos à fala.

a) *Relevância do elemento visual*: conforme já referido, o vídeo, por combinar som e imagem, auxilia na compreensão da língua. Os alunos não só a ouvem, mas também vêem o contexto — ambiente, interlocutores, situação — em que ela é usada. A relevância do elemento visual, portanto, diz respeito ao grau de auxílio que a imagem, isto é, o elemento visual desempenha na compreensão da seqüência. Quando se usa o vídeo para trabalhar a compreensão da língua, é importante escolher cenas em que o elemento visual ofereça pistas que auxiliem na compreensão da mesma. Por exemplo, uma cena com duas pessoas se cumprimentando oferece pistas visuais importantes para compreender o que está acontecendo. Esse grau de auxílio poderá variar conforme o nível de proficiência dos alunos. Quanto menor o conhecimento da língua, maior deverá ser o auxílio. Berber Sardinha (1991) aconselha que, para os alunos menos proficientes, sejam escolhidos vídeos que apresentem certas características como redundância (simultaneidade) entre som e imagem. Isso facilita o uso de estratégias de compreensão, tais como identificação do tópico, da relação entre os interlocutores, inferências.

b) *Aspectos relativos à fala*: clareza da fala, velocidade da fala e sotaques são todos fatores determinantes na escolha de vídeos para apresentar a língua. Em relação à clareza da fala, características como má dicção, volume baixo da voz, ruídos de fundo (música, vozes, aplausos, etc.) ou sobreposição de fala podem dificultar a compreensão.

c) *Interesse*: escolher vídeos que despertem o interesse e a motivação dos alunos não é tarefa tão simples, pois o que interessa a uns pode não interessar a outros. Em geral, afirma Arcario (s/d), filmes que tratam de relações pessoais ou temas de caráter universal são bem aceitos por todos. Notícias e documentários relativos a questões

culturais, comerciais, *talk shows* e seriados também aguçam o interesse dos alunos. Já notícias que exijam o conhecimento prévio de fatos locais e particulares podem não despertar tanto interesse, como, por exemplo, notícias sobre questões políticas, econômicas. Dependendo do nível de proficiência dos alunos, programas de humor são desaconselháveis, pelo menos nos níveis iniciais, pois, de modo geral, eles têm como base aspectos da vida quotidiana que são desconhecidos dos alunos.

d) *Duração da seqüência*: os autores que defendem o uso de vídeos autênticos são unânimes em afirmar que as seqüências devem ser breves. Para Stempleski e Tomalin (1990), por exemplo, a seqüência não deve ter mais do que 5 minutos, nem menos do que 30 segundos. Stempleski (s/d) afirma que 2 a 3 minutos de vídeo fornecem material suficiente para uma hora de aula. Já Willis (1983) sustenta que a seqüência pode variar de 30 segundos a 12 minutos, conforme o nível de conhecimento da língua. E Arcario (s/d) considera que ela deve ter, no máximo, 10 minutos. No presente trabalho, adotei a indicação de Stempleski (s/d), 2 a 3 minutos, pois acredito que, dessa forma, o vídeo pode ser mais bem explorado, conjugando-se os dois tipos de atividades (de compreensão e produção).

e) *Independência da seqüência*: além de breves, deve-se escolher seqüências que possam ser usadas de forma independente do programa do qual foram extraídas. Ou seja, é importante escolher seqüências que formem uma unidade em si mesma, e não seqüências em que grande parte da informação sobre os personagens ou enredo tenha sido estabelecida nas cenas anteriores (Allan apud Arcario, s/d). Nesse sentido, alguns programas, como comerciais e telejornais, são mais fáceis de serem selecionados do que outros, como filmes, seriados e programas de entrevista, pelo menos no que diz respeito a este fator, pois sua estrutura se caracteriza por unidades isoladas e independentes umas das outras, enquanto estes últimos apresentam seqüências interligadas por uma trama ou assunto.

f) *Disponibilidade de materiais relacionados*: Arcario (s/d) se refere ao acesso a materiais impressos que acompanhem o vídeo, como o *script* de um filme, ou livros que dão origem a seriados, novelas e filmes. Acrescento, ainda, conforme tenho verificado através da experiência na seleção de programas da televisão italiana para o

uso em sala de aula, que a *internet* se mostrou uma fonte importante de materiais relacionados aos programas televisivos. Atualmente, quase a maioria dos programas apresentada na TV possui *sites* na *internet*, que podem ser utilizados de uma forma ou de outra. Nos Anexos A a E, encontram-se os textos relacionados aos vídeos das Tarefas-modelo 1, 2 e 3, extraídos da *internet* e que foram incorporados às tarefas, seja de forma direta na elaboração de atividades, seja de forma indireta na condição de material de pesquisa para o professor.

2.5 Roteiro para a elaboração de Tarefas

Para explorar uma seqüência de vídeo em sala de aula de LEs, levando em conta tudo quanto foi dito sobre o processo de compreensão oral, ensino por tarefas, importância do contexto, integração das habilidades, ensino de estratégias, sugiro alguns passos para a elaboração do material. Com o roteiro a seguir, pretendo apresentar cada um desses passos. Quero, antes, fazer dois esclarecimentos importantes. Primeiro que o termo “tarefa” é usado a seguir de duas maneiras: uma tal como foi definido na Seção 1.1.5 — *um convite para uma ação, um convite para o uso da linguagem com um propósito social* — que é sinônimo de atividade e empregado, nesta dissertação, com letra minúscula, e outra, como o conjunto de tarefas ou atividades, a que denomino Tarefas-modelo, com letra maiúscula. As “Tarefas” destinam-se a alunos de diferentes níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado) e possuem um objetivo a ser alcançado através das atividades ou tarefas. E segundo que as Tarefas-modelo desenvolvidas a partir deste roteiro devem ser utilizadas como material complementar e/ou auxiliar, e não como única fonte de ensino.

2.5.1 Preparação à elaboração

Antes de lançar-se à elaboração da Tarefa, o professor deverá:

a. *Selecionar o vídeo*: ver critérios para a seleção de vídeos na Seção 2.4. Vale a pena salientar que as seqüências de vídeo selecionadas devem ser breves, com duração variando entre 30 segundos a 12 minutos, conforme orientação de diferentes autores.

b. *Transcrever*: é necessário que o professor conheça bem o texto oral do vídeo, sendo que a transcrição poderá auxiliá-lo nesse sentido. Mendelsohn (1995) alerta que não se deve oferecer a transcrição aos alunos enquanto assistem e ouvem o vídeo, pois essa abordagem vai de encontro ao tipo de habilidades que os alunos necessitam desenvolver para aperfeiçoar a compreensão.

c. *Estabelecer o nível de proficiência*: decidir a que nível de proficiência pertencerá a Tarefa é um passo que, freqüentemente, ocorre durante o próprio processo de seleção do vídeo. De qualquer forma, essa é uma decisão que o professor tem de tomar antes de estabelecer o objetivo da Tarefa (item d), pois este, o objetivo, será determinado de acordo com o nível de proficiência dos alunos aos quais se destina a Tarefa.

d. *Estabelecer o objetivo da Tarefa*: a Tarefa deverá sempre apresentar um objetivo. É aconselhável privilegiar, primeiramente, o(s) objetivo(s) que tenha(m) relação com a função ou o *propósito social* para o qual foi produzido o vídeo. Por exemplo, o propósito social de uma propaganda publicitária é vender um produto ou oferecer um serviço. Portanto, é aconselhável explorá-la elaborando atividades em que os alunos tenham que identificar produto, preço, qualidades, etc. Outros objetivos afins também podem ser estabelecidos, como, por exemplo, a elaboração de um texto publicitário para um produto semelhante ao do vídeo. O(s) objetivo(s) deve(rão) ainda promover a integração das habilidades, isto é, deverão poder gerar atividades de compreensão e produção, conforme exposto no item *tarefas integradas*, na próxima seção.

2.5.2 Elaboração da Tarefa

Uma vez selecionado o vídeo, transcrito, definido o nível de proficiência e estabelecido(s) o(s) objetivo(s) da Tarefa, o professor poderá passar à fase de elaboração propriamente dita.

a. *Tarefas (atividades) integradas*: o professor deverá começar pela elaboração das tarefas integradas, assim chamadas porque compreendem tarefas de compreensão e

produção. Conforme já visto na Seção 1.1.4, trabalhar as habilidades de forma integrada expõe o aluno à riqueza e à complexidade da linguagem usada para interação social.

É através das tarefas ou atividades de compreensão e produção que se atingirá o(s) objetivo(s) estabelecido(s) na Tarefa. Por exemplo, em geral, o propósito ou objetivo relacionado a assistir telenotícias é o de informar-se sobre as principais notícias e/ou escolher as reportagens que se deseja assistir. Em consonância com esse propósito, podemos propor aos alunos como tarefa de compreensão que identifiquem a idéia principal e os detalhes das notícias. Ou propor como tarefa de produção que eles narrem de forma sucinta a notícia para um amigo.

Conforme já referido, as tarefas integradas deverão ser graduadas ao nível de proficiência dos alunos. A seguir, explico algumas peculiaridades da elaboração de tarefas de compreensão e produção separadamente.

- *Tarefas (atividades) de compreensão:* é muito comum os professores de LEs trabalharem a compreensão oral de vídeos passando a seqüência uma ou duas vezes, e, em seguida, pedindo aos alunos que digam o que entenderam. Esse tipo de procedimento é pouco aconselhável, por gerar ansiedade nos alunos menos proficientes. A forma mais adequada de trabalhar e desenvolver a habilidade de compreensão oral é definindo um objetivo para ouvir, isto é, focalizando a compreensão oral, conforme explica Lund (1990), ao apontar vários propósitos para ouvir, tais como, identificação, orientação, compreensão da idéia principal, compreensão de detalhes, compreensão total e reprodução (ver Seção 2.1.2).

Ao elaborar atividades de compreensão oral (compreensão total, idéia principal e detalhes), deve-se começar pela compreensão oral de aspectos globais, para depois passar à compreensão oral de detalhes. A quantidade e a profundidade das atividades deste último tipo, ou seja, das atividades de compreensão oral de detalhes, dependerá do nível de proficiência dos alunos. Elas deverão ser sempre antecedidas por tarefas preparatórias, conforme explico no item b.

- *Tarefas (atividades) de produção*: assim como as atividades de compreensão, as tarefas de produção deverão apresentar um propósito e um interlocutor ou interlocutores definidos (ver Seção 1.1.5). O aluno precisa saber se o seu interlocutor é um amigo, o chefe, uma colega, o marido, a namorada, um desconhecido para poder adequar a sua ação, o seu uso da linguagem, à situação em que se encontra. Promover a interação entre os alunos, através de atividades em duplas ou em pequenos grupos, é um dos princípios básicos para promover a aprendizagem.

As atividades de produção (escrita ou oral) podem ser, basicamente, de dois tipos: atividades de produção geradas a partir do conteúdo do vídeo ou atividades de produção em que o vídeo funciona como um elemento provocador (ver Seção 2.3, sobre tipos de tarefas com vídeo). Uma tarefa do primeiro tipo seria quando, após assistir a uma telenotícia sobre o golpe do conto do vigário, propõe-se que o aluno escreva um *e-mail* a um amigo, narrando ou comentando sobre o golpe que ouviu na televisão. Uma do segundo tipo seria quando se propõe ao aluno que conte a um colega um golpe semelhante. A discussão sobre aspectos culturais é recomendada para ambos os tipos de atividades, mas pode ser mais desenvolvida no segundo.

b. *Tarefas (atividades) preparatórias*:

- tarefas preparatórias à compreensão oral são utilizadas em todos os níveis, mas são, especialmente, recomendadas nos níveis Básico e Intermediário (Hadley, 1993; Mendelsohn, 1995; Altman, 1989). Quanto menor o nível de proficiência, mais atividades preparatórias são necessárias. Elas visam, como o próprio nome indica, a preparar os alunos para compreenderem o texto oral. Estratégias de compreensão como fazer inferências, previsão, ativação de conhecimento prévio, ativação de vocabulário poderão ser utilizadas na elaboração das tarefas preparatórias (Mendelsohn, 1995). Em se tratando de materiais com base em vídeo, as imagens devem ser especialmente exploradas por essas atividades. Rubin (1995), em artigo sobre a contribuição do vídeo para o desenvolvimento da competência na compreensão oral, diz que atividades preparatórias que mostram apenas as

imagens, sem o som, ajudam os alunos a focalizarem sua atenção na identificação da informação visual, não-lingüística, a qual facilita a compreensão oral (ver Seção 2.2). Em atividades preparatórias de ativação do conhecimento prévio, deve-se explorar a situação ou o ambiente, os participantes e suas relações, tópico, entre outros.

- tarefas preparatórias à produção oral ou escrita podem ser de dois tipos: a) se a atividade de produção foi gerada a partir do conteúdo presente no vídeo, tem-se como atividades preparatórias as próprias tarefas de compreensão que as antecederam e b) se se tratar de uma atividade de produção em que o vídeo funcionou como elemento provocador, tarefas preparatórias específicas para esse fim devem ser elaboradas, de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

c. *Exploração de outros aspectos*: após ter elaborado as atividades integradas e as atividades preparatórias, que serão o foco do trabalho com o vídeo, o professor poderá explorar outros aspectos presentes no vídeo, como, por exemplo, questões lingüísticas (pronúncia, modificações morfológicas, tempos verbais, marcadores discursivos) e culturais.

Seguindo as etapas acima, tem-se como resultado final um conjunto de atividades, ou o que chamo de “Tarefa”, semelhante ao que desenvolvi no Capítulo 4 (Tarefas-modelo 1, 2 e 3). Nesta pesquisa, desenvolvi também um manual do professor para cada uma das Tarefas, em todos os níveis de proficiência, a fim de que o professor tivesse maior clareza de como aplicá-las. Informações como nível de proficiência, objetivo da tarefa, tipo de seqüência e duração e transcrição do vídeo são apresentados na primeira página do manual (ver Manual do Professor das Tarefas 1, 2 e 3, Apêndice A).

Uma parte muito importante da aplicação da Tarefa é a introdução. Na introdução, ativa-se o conhecimento prévio dos alunos acerca do tipo de vídeo que irão assistir, sua função, diminuindo, desde o início, o nível de ansiedade dos alunos diante de um vídeo autêntico. O professor poderá fazê-lo através de explicações ou propor que os próprios alunos identifiquem tais informações assistindo ao vídeo (sem

som) como um organizador prévio. Essa atividade de ativação das *schemata* tem a função de *orientação*, que, segundo Lund (1990), é essencialmente uma preparação para o processamento da informação.

Durante a aplicação da Tarefa, é fundamental que o professor explique cada atividade a ser realizada, dirimindo inclusive dúvidas acerca de seu conteúdo. Tal procedimento fundamenta-se basicamente em duas noções: a de que os alunos não estão sendo testados e a de que o conteúdo da tarefa ou atividade deve funcionar como um auxílio para a compreensão. Stempleski (s/d) diz que as atividades devem ser apresentadas e explicadas antes de os alunos assistirem à seqüência de vídeo, a fim de focalizarem sua atenção de maneira mais eficaz sobre o vídeo (ver também Lonergan, 1984; Stempleski e Arcario, s/d).

Concluída cada uma das etapas, o resultado será uma Tarefa cuja estrutura é a seguinte:

- a. Introdução
- b. Tarefas preparatórias
- c. Tarefas integradas
- d. Exploração de outros aspectos

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, exponho cada uma das fases de elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3, assim distribuídas: seleção e gravação dos programas, seleção das seqüências de vídeo, transcrição das seqüências, determinação do nível de proficiência e objetivo das Tarefas, elaboração das Tarefas e do Manual do Professor, e edição das fitas de vídeo. Finalizo apresentando as condições de testagem das Tarefas.

3.1 Seleção e gravação dos programas de televisão

Os vídeos autênticos usados na elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3 foram selecionados e gravados a partir da programação televisiva do canal 28, *Rai International*, único canal italiano existente na TV por assinatura (NET). Esse canal apresenta uma programação bastante variada: novelas, telejornal, programas de entrevista, filmes, programas de auditório, seriados, comerciais, programas esportivos, infantis, religiosos, etc. Dentre esses, foram selecionados, para esta pesquisa, 3 (três) tipos de programas diferentes, um para cada Tarefa, conforme especificado no quadro abaixo:

Tarefa 1	Comerciais
Tarefa 2	Telejornal
Tarefa 3	Filme

Optei pela seleção desses programas por evidenciar que, na literatura sobre o uso de vídeo, eles são amplamente sugeridos pelos autores (Stempleski e Tomalin, 1990; Stempleski, s/d; Arcario, s/d) e utilizados em materiais didáticos (Continanza e Dadori, 1997; Fragiadakis e Maurer, 2000). Além disso, a forma como tais programas são estruturados permitiu que seqüências breves fossem extraídas e exploradas como unidades independentes (ver Seção 2.4, sobre Duração e Independência da seqüência).

O período das gravações ocorreu em diferentes momentos. As gravações dos vídeos das Tarefas-modelo 1 e 3 foram feitas durante o segundo semestre de 1999, e a gravação do vídeo da Tarefa-modelo 2 foi feita no mês de outubro de 2000.

Quanto aos aspectos técnicos da gravação dos programas televisivos, considero importante ressaltar uma única particularidade, já que tal processo se resume em apertar o botão *rec* do aparelho de vídeo. Refiro-me ao sistema de tempo de duração da gravação, que, de modo geral, divide-se em três: SP (*speed play*) - 2 (duas) horas, LP (*low play*) - 4 (quatro) horas e EP (*especial play*) - 6 (seis) horas. Para se obter uma melhor qualidade e durabilidade da imagem e do som, é aconselhável que toda e qualquer gravação seja feita em SP, isto é, no sistema de tempo de duração de 2 (duas) horas. Segundo especialistas da área de produção de vídeos, as gravações feitas em SP permitem que se possa realizar uma editoração das seqüências que resulta em uma melhor qualidade do vídeo, facilitando, portanto, o trabalho de compreensão do mesmo por parte dos alunos, geralmente pouco tolerantes a precárias condições de som e imagem.

3.2 Seleção das seqüências (vídeos)

A seleção das seqüências orientou-se por dois aspectos: a escolha de seqüências que permitissem a utilização de um mesmo vídeo para os três níveis de proficiência e a escolha de seqüências que permitissem a elaboração de Tarefas que compreendessem os dois tipos principais de atividades com vídeo — atividades de compreensão e atividades de produção.

Em relação ao primeiro aspecto, tinha como objetivo demonstrar, na prática, a idéia defendida por vários pesquisadores, e também nesta pesquisa, de que o que deve ser graduado é a tarefa, e não o texto (ver Seção 1.1.5.1). E quanto ao segundo, também desejava apresentar aos professores exemplos de ambos os tipos de atividades referidas na literatura sobre uso de vídeo. Isso fez com que, ao selecionar as seqüências de vídeo, levasse em consideração todos os fatores elencados na Seção 2.4 sobre Critérios para a seleção de vídeos, conforme exponho a seguir.

	Relevância do elemento visual
Comerciais	Os comerciais escolhidos anunciam os produtos e a marca através de imagens claras e diretas, além de possuírem redundância entre som e imagem.
Telejornal	As reportagens apresentam considerável redundância entre som e imagem.
Filme	A seqüência apresenta ação e envolve interlocutores usando a língua em situações do cotidiano.

	Aspectos relativos à fala
Comerciais, Telejornal e Filme	Os três vídeos são claros quanto à fala, não apresentando sobreposições e ruídos de fundo. Usam predominantemente o italiano padrão (as Tarefas propostas aqui não têm como objetivo trabalhar questões ligadas a acentos regionais).

	Interesse
Comerciais	Comerciais chamam a atenção de todos os espectadores, sobretudo quando se trata de produtos de primeira necessidade como alimentos.
Telejornal	A reportagem escolhida trata de um problema relativo à vida diária dos centros urbanos, o golpe do conto do vigário, geralmente conhecido pelos alunos e que desperta grande interesse.
Filme	A seqüência insere-se no gênero de filme drama.

	Duração da seqüência
Comerciais	Todos os níveis: 1'03''
Telejornal	Básico: 1'31'' Intermediário e Avançado: 2'45''
Filme	Todos os níveis: 2'03''

	Independência da seqüência
Comerciais	Os comerciais são seqüências independentes.
Telejornal	A seqüência do telejornal é composta de uma parte introdutória, que contém o resumo das principais notícias, utilizada nos três níveis, e também uma reportagem completa, usada apenas nos níveis intermediário e avançado.
Filme	A seqüência do filme é relativamente dependente de outros segmentos, mas, por ter sido extraída da parte inicial do filme, não depende de informação sobre os personagens ou o enredo estabelecido nas cenas anteriores.

	Disponibilidade de materiais relacionados
Comerciais	Propaganda impressa dos produtos, extraída da internet.
Telejornal	Sinopse das notícias, extraída da internet.
Filme	Sinopse do filme, extraída da internet.

3.3 Transcrição das seqüências

Neste trabalho, a transcrição serviu, basicamente, a dois objetivos: primeiro, permitir que o professor conhecesse o texto do vídeo no momento de usá-lo em sala de aula e, segundo, fornecer-lhe os elementos necessários para elaborar as atividades.

Tendo em vista os objetivos mencionados acima, a transcrição das seqüências dos vídeos selecionadas obedeceu apenas a critérios ortográficos (ver transcrição dos vídeos nos Manuais do Professor, Apêndice A). Todavia, mesmo se tratando de uma transcrição simples, cabe ressaltar que este é, normalmente, um processo trabalhoso, que exige tempo e paciência.

3.4 Determinação do nível de proficiência e do objetivo das Tarefas

Cada vídeo foi selecionado para ser utilizado com alunos dos três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado. Dessa forma, para estabelecer o objetivo da Tarefa em cada nível, parti da premissa de que, à medida que aumenta o nível de proficiência dos alunos, mais complexo deve ser o objetivo da Tarefa ou mais objetivos podem ser estabelecidos.

3.5 Elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3

A elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3 seguiu os passos apresentados na Seção 2.5. O resultado, como vimos, é uma Tarefa com a seguinte estrutura:

- a. Introdução
- b. Tarefas preparatórias
- c. Tarefas integradas
- d. Exploração de outros aspectos

3.6 Elaboração do manual do professor

Após ter elaborado as Tarefas, procedi à elaboração do Manual do Professor, onde estão contidas as informações relativas a cada Tarefa e sua aplicação. Conforme se pode verificar no Apêndice A, o manual divide-se, fundamentalmente, em duas partes. A primeira parte corresponde à primeira página do manual, que contém as informações acerca do nível de proficiência e objetivo da Tarefa, tipo de seqüência, duração do vídeo e sua transcrição. Já a segunda parte corresponde ao restante do manual, onde sugiro aos professores como aplicar cada atividade apresentada na Tarefa, começando pela Introdução (a Introdução é uma atividade preliminar, que não está contida no material entregue aos alunos e tem como função prepará-los para realizar a Tarefa). Além das instruções de aplicação das atividades, na segunda parte também são fornecidos aos professores o objetivo e o foco de cada atividade.

O Manual do Professor desempenha um papel importante para o professor, tanto para o menos preparado quanto para o que tem formação. Sua função é orientá-lo em relação ao objetivo das atividades propostas, o que focalizar, que informações dar aos alunos, como utilizar o vídeo, sugerir atividades adicionais, etc. Na apresentação e análise das Tarefas (Capítulo 4), não trato do manual do professor, mas remeto o leitor a ele, quando necessário.

3.7 Edição das fitas de vídeo

Embora tenha mencionado na fase ‘Seleção e gravação dos programas’ que, para garantir uma melhor qualidade e durabilidade das fitas, dever-se-ia proceder à gravação dos vídeos no sistema de tempo de gravação SP, em 2 (duas) horas, as seqüências utilizadas na elaboração das tarefas desta pesquisa não seguiram esse critério. Adicionalmente, a fita em que estava gravado o telejornal apresentou um problema de som, que foi solucionado, embora não totalmente, mas sem prejuízo para a execução da tarefa. Para fins desta pesquisa, a edição das fitas foi feita em aparelhos normais de vídeo, junto à Central de Produções da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e apresentaram uma qualidade de imagem e som boa, conforme avaliação dos alunos e professores que as utilizaram.

3.8 Testagem

Uma parte importante de toda a elaboração de materiais didáticos é a sua avaliação. Através da testagem, é possível verificar se eles cumprem os objetivos a que se propõem e se necessitam de ajustes e correções. Para isso, um *feedback* explícito de alunos e do próprio professor é fonte importante para poder proceder aos ajustes necessários.

Seguindo essa orientação, no primeiro semestre de 2001, durante os meses de março e abril, as Tarefas-modelo 1, 2 e 3, níveis básico, intermediário e avançado, foram testadas junto ao Curso de Graduação em Letras, da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, nas disciplinas de Língua Italiana. As Tarefas foram aplicadas pelos próprios professores regentes das disciplinas, sem a presença da pesquisadora, a fim de que a atuação, tanto do professor quanto dos alunos, não fosse prejudicada pela interferência de alguém estranho ao grupo.

Os professores, três no total, receberam, previamente, as Tarefas e os respectivos manuais. A distribuição das Tarefas entre as disciplinas foi a seguinte:

TAREFAS 1, 2 e 3	DISCIPLINA
NÍVEL BÁSICO	Língua Italiana I
NÍVEL INTERMEDIÁRIO	Língua Italiana III
NÍVEL INTERMEDIÁRIO	Língua Italiana V
NÍVEL AVANÇADO	Língua Italiana VII

Na condição de pesquisadora, coloquei-me à disposição dos professores para fornecer os esclarecimentos necessários e solucionar as dúvidas. Apesar dos cuidados tomados, ocorreram alguns problemas relativos à imagem do vídeo, provocados pelo aparelho de vídeo utilizado, que prejudicaram a realização da Tarefa 2, nos níveis básico (L. Italiana I) e intermediário (L. Italiana V).

O número de alunos matriculados nas disciplinas e a média de alunos presentes na testagem das Tarefas estão especificados no quadro abaixo.

DISCIPLINA	Nº Alunos Matriculados	Média Alunos Testagem
Língua Italiana I	7	5
Língua Italiana III	5	3
Língua Italiana V	4	4
Língua Italiana VII	4	3

O objetivo da testagem era verificar as impressões de alunos e professores acerca das Tarefas. Para isso, foi aplicado, pelo próprio professor, um questionário de avaliação da Tarefa (Instrumento 1, ver Apêndice B) após a

realização de cada Tarefa. Os professores também responderam a um questionário de avaliação (Instrumento 2, ver Apêndice C), semelhante ao do aluno, contendo, a mais, perguntas relativas ao Manual do Professor.

As perguntas tinham o objetivo de levar os alunos e professores a refletirem sobre algumas peculiaridades das Tarefas e sobre o que os alunos puderam aprender com elas. A pergunta 1 visou a verificar o grau de motivação, instrução, extensão e dificuldade atribuído a cada Tarefa. A pergunta 2 dizia respeito ao grau de clareza atribuído às instruções das atividades. E com a pergunta 3, procurei identificar o que consideraram ter aprendido com cada Tarefa. No questionário destinado aos professores, há duas questões relativas ao Manual do Professor, em que os professores puderam expressar sua opinião sobre o mesmo e foram solicitados a fazer sugestões para melhorá-lo.

Após terem sido testadas todas as Tarefas, os alunos também preencheram um questionário com dados a respeito de seu conhecimento prévio da língua italiana, nível de proficiência, entre outros (Instrumento 3, ver Apêndice D). Nem todos os alunos preencheram este instrumento. Isso ocorreu na disciplina de Língua Italiana I, por que não estavam presentes na aula em que o instrumento foi aplicado, e na disciplina de Língua Italiana V, porque o instrumento não foi aplicado pelo professor. Assim, dos 20 alunos matriculados e que participaram da testagem, apenas 14 preencheram-no. Os resultados da avaliação das Tarefas, bem como o perfil dos alunos que as testaram são apresentados no Capítulo 4, Seção 4.2. Além disso, entrevistei os três professores e seis alunos, com vistas a esclarecer algumas respostas contidas nos questionários e também permitir que pudessem expor sua opinião sobre outras questões não abordadas nos questionários de avaliação.

Com os procedimentos acima, portanto, busco demonstrar ao professor de LEs como proceder à elaboração de materiais didáticos, levando em conta os princípios teóricos relativos à linguagem, ensino e aprendizagem explicitados anteriormente e como avaliar o material elaborado com vistas a verificar se alcançaram os objetivos pretendidos para, com base nos resultados, proceder a

modificações necessárias, aprimorando o material a partir do *feedback* dos alunos e do professor.

CAPÍTULO 4

AS TAREFAS: A TEORIA NA PRÁTICA

Tendo por base o suporte teórico apresentado nos Capítulos 1 e 2, elaborei as Tarefas-modelo 1, 2 e 3 abaixo, com o objetivo de demonstrar aos professores como operacionalizar a teoria na prática. Conforme mencionado no Capítulo 3, foram selecionados três (3) vídeos diferentes, a partir dos quais foram elaboradas Tarefas para três níveis de proficiência — básico, intermediário e avançado — perfazendo um total de nove (9) Tarefas. Assim, neste capítulo, procedo, primeiramente, à apresentação e análise das Tarefas, seguindo, para isso, o roteiro para a elaboração de Tarefas exposto no Capítulo 2, e, em seguida, apresento os resultados da testagem das Tarefas-modelo, aplicadas junto às disciplinas de língua italiana I, III, V e VII, do Curso de Letras da UFRGS.

4.1 As Tarefas-modelo

A apresentação e análise das Tarefas-modelo são feitas começando pela Tarefa 1, Tarefa 2 e, por último, Tarefa 3, e consistem em uma apresentação geral da Tarefa — tipo de seqüência, objetivo(s), tipo de atividades — e em um exame das partes que as compõem — introdução, tarefas preparatórias, tarefas integradas e exploração de outros aspectos, comparando-se as atividades dos três níveis de proficiência —, tal como indicado no roteiro para elaboração de Tarefas (ver Seção 2.5). Ao longo da apresentação e análise das Tarefas-modelo, remeto o leitor às atividades (At.) que constam no material do aluno e às instruções ao professor, que constam no Manual do Professor (Apêndice A). Lembro ainda que a tradução para o português das Tarefas-modelo também se encontra no Apêndice A.

4.1.1 Tarefa-modelo 1 – níveis básico, intermediário e avançado

A Tarefa-modelo 1 — cujo material para o aluno encontra-se no final desta seção, p. 80 a 86, e sua tradução para o português e o manual do professor, no Apêndice A, p. 140 a 162 — tem as seguintes características gerais:

Tipo de seqüência de vídeo para todos os níveis: três comerciais de produtos alimentares – pão torrado, queijo e polpa de tomate.

Objetivo da Tarefa-modelo 1: explora o propósito social para o qual foram produzidos os comerciais (vender um produto), ao levar os alunos a identificarem os produtos, sua marca e seus consumidores; identificarem as qualidades dos produtos e, na condição de prováveis consumidores, expressarem a própria opinião sobre se comprariam os produtos e por quê.

Graduação (do objetivo) da Tarefa-modelo 1:

- *Objetivo nível básico:* explora apenas o propósito social indicado acima (ver página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 1, nível básico, p. 142).
- *Objetivos nível intermediário:* além do propósito social indicado acima, explora outro objetivo afim – em que o vídeo funciona como elemento provocador – ao levar os alunos a escreverem a receita de sua pizza preferida e ensiná-la aos interlocutores indicados (At. 7, p. 83; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 1, nível intermediário, p. 150).
- *Objetivos nível avançado:* além do propósito social indicado acima, explora outro objetivo afim – em que o vídeo funciona como elemento provocador – ao levar os alunos a simularem uma situação em que um interlocutor (esposa) deve convencer o outro interlocutor (marido) de que fez uma boa escolha comprando uma das variedades de queijo anunciada no comercial (At. 6, p. 86; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 1, nível avançado, p. 158).

Tipos de atividades presentes no objetivo da Tarefa-modelo 1: contempla tarefas integradas, ao explorar tanto atividades de compreensão, como identificar as qualidades dos produtos, quanto atividades de produção (geradas a partir do conteúdo do vídeo ou em que o vídeo é usado como elemento provocador), como expressar opinião sobre se comprariam os produtos e por quê, ou escreverem a receita de sua pizza preferida e ensiná-la ao interlocutor indicado.

Introdução: a Introdução é apresentada apenas no Manual do Professor em todos os níveis, básico (p. 143), intermediário (p. 151) e avançado (p. 159). Através desse procedimento, o professor ativa o conhecimento prévio dos alunos (estratégia de compreensão), ao propor as atividades preliminares de identificação do tipo de programa presente no vídeo (comerciais), do objetivo do programa (vender produto) e dos principais elementos do programa (produto, marca, vantagens). O vídeo é usado como um organizador prévio, pois o professor explora as imagens do comercial (sem o som), ativando as *schemata*, preparando os alunos para a compreensão da informação e baixando o nível de ansiedade dos mesmos.

Tarefas preparatórias a (tarefas de) compreensão:

- 1) A tarefa de compreensão que consiste no preenchimento da tabela com os produtos anunciados nos comerciais, sua marca e seus consumidores (At. 3, nível básico e At. 1, níveis intermediário e avançado) é antecedida
 - no nível básico: por tarefas preparatórias de ativação de vocabulário (At. 1) e identificação do produto com base nas imagens (At. 2), ambas realizadas em duplas.
 - no nível intermediário: por atividade preparatória de ativação de vocabulário, realizada pelo grupo conjuntamente, seguida pelo preenchimento da tabela com base nas imagens (At. 1).
 - no nível avançado: não há tarefas preparatórias ao preenchimento da tabela. Os alunos assistem aos comerciais (sem o som) e preenchem-na com base nas imagens (At. 1).

- 2) A tarefa de compreensão oral que consiste na identificação das qualidades dos produtos de cada comercial (At. 6, nível básico e At. 3, níveis intermediário e avançado) é antecedida
- no nível básico: por tarefa preparatória de previsão das qualidades e verificação da previsão, na qual todas as qualidades referidas nos comerciais são listadas na atividade, ao lado de qualidades não-referidas (At. 5).
 - no nível intermediário: por atividade preparatória de previsão das qualidades e verificação da previsão, na qual nem todas as qualidades referidas nos comerciais são listadas na atividade (At. 3).
 - no nível avançado: não há tarefas preparatórias à identificação das qualidades (At. 3).

Tarefas preparatórias a (tarefas de) produção:

- Nível básico: a tarefa de produção oral (At. 7) tem como tarefas preparatórias as próprias tarefas de compreensão que a precederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo.
- Nível intermediário: as tarefas de produção oral (At. 4b, 5 e 6) têm como tarefas preparatórias as próprias tarefas de compreensão que a precederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo. Já a tarefa de produção escrita e oral (At. 7) tem como tarefas preparatórias a ativação de conhecimento de mundo sobre preparação de pizzas e sobre receitas de pizzas italianas, que deverá ser feita pelo professor, conforme proposto no Manual, e o trabalho com as receitas das pizzas clássicas italianas, que têm a função de ativar vocabulário e estruturas típicas desse gênero discursivo (Manual do Professor, At. 7, p. 154).
- Nível avançado: as tarefas de produção oral (At. 3b, 4 e 5) têm como tarefas preparatórias as próprias tarefas de compreensão que a precederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo. Já a tarefa de produção oral (At. 6) tem como tarefas preparatórias o trabalho com as informações contidas na embalagem do produto (texto escrito), de onde os alunos poderão extrair os elementos necessários para realizarem a tarefa de produção.

Tarefas integradas:

1) Tarefas de compreensão

a) Tarefa de compreensão: At. 3, nível básico e At. 1, níveis intermediário e avançado

Propósito – identificar o produto, sua marca e seus consumidores.

Estratégia – identificação de informação através de imagens.

Graduação – como a tarefa é a mesma para os três níveis, a graduação é feita através das tarefas preparatórias.

b) Tarefa de compreensão oral: At. 6, nível básico e At. 3, níveis intermediário e avançado

Propósito – identificar qualidades.

Estratégia – identificação de informação específica (discriminação de adjetivos).

Graduação – como a tarefa é a mesma para os três níveis, a graduação é feita através das tarefas preparatórias.

2) Tarefas de produção

a) Tarefa de produção oral gerada a partir do conteúdo do vídeo

- At. 7, nível básico, At. 5, nível intermediário e At. 4, nível avançado

Propósito – expressar opinião, dizendo se compraria o produto e por quê.

Interlocutor(es) – entrevistador e/ou outros consumidores.

Graduação –

- nível básico: são fornecidas as estruturas para expressar opinião (atividade estruturada).
- nível intermediário: o professor auxilia os alunos, fornecendo o pronome e o verbo conjugado no tempo adequado para expressar sua opinião.
- nível avançado: os alunos expressam sua opinião sem receber qualquer auxílio (atividade aberta – *open-ended activity*).

- At. 4b e 6, nível intermediário e At. 3b e 5, nível avançado

Propósito – expressar opinião sobre que imagens são mais convincentes e que pratos feitos com os produtos gostaria de comer.

Interlocutor(es) – colegas e professor.

Graduação –

- nível básico: não desenvolve essas tarefas.
- nível intermediário e avançado: atividade mais aberta (*open-ended activity*), em que os alunos expressam sua opinião, podendo contar com o auxílio do professor e dos colegas.
- nível avançado: atividade aberta (*open-ended activity*), em que os alunos expressam sua opinião sem receber qualquer auxílio.

b) Tarefa de produção oral em que o vídeo funcionou como elemento provocador: At. 7, nível intermediário e At. 6, nível avançado

Propósito –

- nível intermediário: escrever e ensinar a receita de pizza preferida.
- nível avançado: convencer o interlocutor de ter escolhido o melhor produto.

Interlocutor(es) –

- nível intermediário: amigos italianos da mesma idade.
- nível avançado: marido, irmão, pai, etc.

Graduação –

- nível intermediário: são fornecidos aos alunos dois modelos de receitas de pizzas clássicas italianas, os quais servirão de base para poderem escrever e ensinar a receita de sua pizza preferida. Através do trabalho, em grupo, com os modelos, disporão do vocabulário e das estruturas desse gênero discursivo para realizar a atividade (atividade estruturada).
- nível avançado: apenas é fornecida a embalagem do produto escolhido, da qual os alunos terão que extrair as informações

que considerarem relevantes para construírem uma interação que cumpra o objetivo exposto acima e proposto na atividade (atividade aberta).

Exploração de outros aspectos: ao final do Manual do Professor, em todos os níveis, sugiro como atividade opcional a exploração das imagens e do vocabulário presentes no comercial 1 e exploração da forma de tratamento usada entre os interlocutores, relacionando-a a questões culturais, no comercial 2.

Ao elaborar essas Tarefas, portanto, o professor terá explorado o propósito social para o qual foram produzidos os comerciais, ou seja, vender produtos, além de objetivos afins; terá utilizado o mesmo vídeo para os três níveis, graduando o nível da Tarefa ao estabelecer objetivos diferentes e mais complexos à medida que aumenta o nível de proficiência dos alunos; terá utilizado o vídeo como organizador prévio, valendo-se das imagens (primeiro comercial) para ativar o conhecimento que os alunos possuem sobre esse gênero discursivo; terá lançado mão de tarefas preparatórias, sobretudo nos níveis básico e intermediário, que auxiliam os alunos na realização das tarefas de compreensão e produção, tais como, ativação de vocabulário e identificação da informação através de imagens, previsão e verificação da previsão, ativação do conhecimento de mundo e trabalho de leitura; terá integrado as habilidades, ao explorar atividades de compreensão e produção, oral e escrita, com interlocutor e propósito definidos para a ação; terá usado estratégias de compreensão, tais como ativação do conhecimento prévio, identificação de informação específica; terá, ainda, elaborado tarefas cujo foco é trabalhar a compreensão e tarefas em que o vídeo funciona como elemento provocador; terá graduado as atividades, elaborando tarefas mais estruturadas nos níveis iniciais, que fornecem mais auxílio, e tarefas mais abertas nos níveis avançados, com menos ou nenhum auxílio; e, por fim, terá explorado aspectos lingüísticos e culturais, presentes no vídeo, como atividade opcional.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 1 - NÍVEL BÁSICO

QUAL È IL PRODOTTO?

1. Le parole nello specchio giallo si riferiscono a prodotti alimentari. In coppia cercate il significato di ogni parola, utilizzando il vocabolario quando necessario.

<i>riso</i>	<i>caramelle</i>	<i>panna</i>
<i>tonno</i>	<i>fette biscottate</i>	<i>biscotti</i>
<i>pane</i>	<i>burro</i>	<i>cioccolatini</i>
<i>formaggio</i>	<i>pomodoro</i>	<i>latte</i>
<i>cioccolata</i>	<i>prosciutto</i>	<i>pasta</i>

2. Guardate le pubblicità senza sonoro e sottolineate i prodotti elencati sopra che sono pubblicizzati.
3. Guardate un'altra volta le pubblicità e completate questa tabella con il prodotto, il marchio e i probabili consumatori dei prodotti. Potete prendere degli appunti durante la visione del video.

	PRODOTTO	MARCHIO	CONSUMATORI
PUBBLICITÀ 1			
PUBBLICITÀ 2			
PUBBLICITÀ 3			

4. In coppia, controllate le vostre risposte usando le strutture sottostanti.

A Secondo me sono pubblicità di

B Giusto. Il marchio della prima pubblicità è...

A Esatto. Rispetto ai consumatori della prima pubblicità, penso che siano...

B Sono d'accordo.

5. Ora provate a indovinare quali tra le seguenti qualità sono attribuite ai prodotti pubblicizzati (usate le sigle P1, P2 e P3).

___ fragrante	___ genuino	___ firmato
___ profumato	___ puro	___ fresco
___ resistente	___ buono	___ croccante

6. Guardate il video e individuate le qualità riferite in ogni pubblicità.

PUBBLICITÀ 1

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 2

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 3

- _____
- _____
- _____

7. Immaginate di essere dei probabili consumatori di questi prodotti. Li comprereste? Con i seguenti elementi, formate la frase che meglio esprime le vostre ragioni.

	Opinione	Spiegazione
Ma	certo che li comprerei, Sì, li comprerei,	mi piacciono tutti e tre. sembrano buonissimi.
Mah,	non lo so, forse, Può darsi,	perché (di solito non sono così (buoni come sembrano.
A dire la verità...	non li comprerei,	è mia moglie che fa la spesa. non mangio mai a casa.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 1 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO
QUAL È IL PRODOTTO?

1. Guardate le pubblicità senza sonoro e completate la tabella. Il prodotto di ogni pubblicità è nello specchio giallo. Potete prendere degli appunti durante la visione del video.

<i>riso</i>	<i>caramelle</i>	<i>panna</i>	<i>biscotti</i>	<i>formaggio</i>
<i>tonno</i>	<i>fette biscottate</i>	<i>cioccolatini</i>	<i>latte</i>	<i>pasta</i>
<i>pane</i>	<i>burro</i>	<i>pomodoro</i>	<i>cioccolata</i>	<i>prosciutto</i>

	PRODOTTO	MARCHIO	CONSUMATORI
PUBBLICITÀ 1			
PUBBLICITÀ 2			
PUBBLICITÀ 3			

2. In coppia controllate le vostre risposte usando le strutture sottostanti.

A Secondo me sono pubblicità di

B Giusto. Il marchio della prima pubblicità è...

A Esatto. Rispetto ai consumatori della prima pubblicità, penso che siano...

B Sono d'accordo.

3. Provate a indovinare quali tra le seguenti qualità sono attribuite ai prodotti pubblicizzati.

fragrante	buono	fresco	croccante
resistente	genuino	profumato	firmato

PUBBLICITÀ 1

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 2

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 3

- _____
- _____
- _____

4. a) Guardate le pubblicità. Aggiungete le qualità mancanti e correggete quelle eventualmente sbagliate nell'attività precedente.

b) Secondo voi, quali immagini hanno contribuito a convincere i consumatori a comprare questi prodotti?

5. Immaginate di essere dei probabili consumatori di questi prodotti. Li comprereste? Perché?

6. Nel guardare le pubblicità vi viene voglia di mangiare qualcosa di speciale in base a questi prodotti? Che cosa?

7. Immaginate di essere a casa di amici italiani della vostra età. In questo momento, state cercando una ricetta di pizza su un ricettario italiano. Avete già letto due ricette (sotto), quando uno di loro vi chiede di insegnare la ricetta della vostra pizza preferita. Scrivetela e insegnatela.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 1 - NÍVEL AVANÇADO

QUAL È IL PRODOTTO?

1. Guardate le pubblicità senza sonoro e completate questa tabella. Potete prendere degli appunti durante la visione del video.

	PRODOTTO	MARCHIO	CONSUMATORI
PUBBLICITÀ 1			
PUBBLICITÀ 2			
PUBBLICITÀ 3			

2. In coppia controllate le vostre risposte usando le strutture fra parentesi (secondo me, per quanto riguarda, rispetto a).
3. a) Guardate le pubblicità ed elencate le qualità di ogni prodotto.
b) Discutete con i vostri compagni sulle immagini utilizzate per convincere i consumatori a comprare i prodotti.

PUBBLICITÀ 1

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 2

- _____
- _____
- _____

PUBBLICITÀ 3

- _____
- _____
- _____

4. Immaginate di essere dei probabili consumatori di questi prodotti. Li comprereste?

Perché?

5. Nel guardare le pubblicità vi viene voglia di mangiare qualcosa di speciale in base a questi prodotti? Che cosa?

6. Avete deciso di comprare il formaggio AURICCHIO GIOVANE che avete visto nella pubblicità. Arrivate a casa, vostro marito (moglie/madre/fratello/sorella) vi domanda perché non avete comprato l'AURICCHIO PICCANTE, che gli piace di più. Dovrete convincerlo che la vostra scelta è stata giusta. (Gli elementi per convincerlo possono essere tratti dal testo dell'imballaggio riprodotto qui sotto.)

4.1.2 Tarefa-modelo 2 – níveis básico, intermediário e avançado

A Tarefa-modelo 2 — cujo material para o aluno encontra-se no final desta seção, p. 94 a 101, e sua tradução para o português e o manual do professor, no Apêndice A, p. 163 a 188 — tem as seguintes características gerais:

Tipo de seqüência de vídeo para

- *o nível básico*: a parte introdutória de um telejornal, contendo as manchetes das principais notícias.
- *os níveis intermediário e avançado*: a parte introdutória de um telejornal, contendo as manchetes das principais notícias, e mais a reportagem sobre o golpe do conto do vigário.

Objetivo da Tarefa-modelo 2: explora o propósito social para o qual foi produzido o telejornal do vídeo, ao levar os alunos a informarem-se sobre as principais notícias do telejornal, identificando, para isso, a idéia principal e detalhes das mesmas.

Graduação (do objetivo) da Tarefa-modelo 2:

- *Objetivo nível básico*: além do propósito social indicado acima, explora outro objetivo afim, ao levar os alunos a escolherem uma das reportagens para assistir, justificando sua escolha (At. 6, p. 96; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 2, nível básico, p. 166).
- *Objetivos nível intermediário*: além do propósito social indicado acima, explorado através da identificação da idéia principal das manchetes das notícias e detalhes acerca da reportagem sobre o golpe do conto do vigário, explora outro objetivo afim, ao levar os alunos a narrarem esse fato ao interlocutor indicado (At. 8, p. 99; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 2, nível intermediário, p. 174).
- *Objetivos nível avançado*: além do propósito social indicado acima, explorado através da identificação da idéia principal das manchetes das notícias e detalhes acerca da reportagem sobre o golpe do conto do vigário, explora outro objetivo afim, ao levar os alunos a narrarem um outro conto

do vigário ao interlocutor indicado (At. 7, p. 101; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 2, nível avançado, p. 183).

Tipos de atividades presentes no objetivo da Tarefa-modelo 2: contempla tarefas integradas, ao explorar tanto atividades de compreensão, como identificação da idéia principal e detalhes das notícias, quanto atividades de produção (geradas a partir do conteúdo do vídeo ou em que o vídeo é usado como elemento provocador), como narrar uma notícia ao interlocutor indicado.

Introdução: a Introdução é apresentada apenas no Manual do Professor em todos os níveis, básico (p. 167), intermediário (p. 176) e avançado (p. 185). Através desse procedimento, o professor ativa o conhecimento prévio dos alunos (estratégia de compreensão), ao propor atividades preliminares de identificação do tipo de programa presente no vídeo (telejornal – Tg2) e do objetivo do programa (informar); e de previsão de dois tipos de notícias que esperam encontrar no telejornal (política, economia, esporte, etc). O vídeo é usado como um organizador prévio, pois o professor explora as imagens de abertura do telejornal, ativando as *schemata*, preparando os alunos para a compreensão da informação e baixando o nível de ansiedade dos mesmos.

Tarefas preparatórias a (tarefas de) compreensão:

- Nível básico: as tarefas de compreensão oral que consistem na identificação da idéia principal (At. 4) e de detalhes (At. 5) das notícias (manchetes) são antecedidas pelas tarefas preparatórias de ativação de vocabulário e associação de palavras-chave com imagens (At. 1), identificação de sentido em contexto (At. 2) e relação do tópico com a seção a que pertence cada notícia (At. 3).
- Nível intermediário: a tarefa de compreensão oral que consiste na identificação da idéia principal das notícias (manchetes) (At. 3) é antecedida pelas tarefas preparatórias de ativação de vocabulário e associação de palavras-chave com imagens (At. 1) e relação do tópico com a seção a que pertence cada notícia (At. 2). Já a tarefa de compreensão oral que consiste na identificação de detalhes da notícia 5 sobre o golpe do conto do vigário (At.

7) é antecedida por tarefas preparatórias de ativação de conhecimento de mundo sobre esse tipo de golpe (At. 4 e 5) e identificação do sentido em contexto (At. 6).

- Nível avançado: a tarefa de compreensão oral que consiste na identificação da idéia principal das notícias (manchetes) (At. 2) é antecedida somente pela tarefa preparatória de relação do tópico com a seção a que pertence cada notícia (At. 1). Já as tarefas de compreensão oral que consistem na identificação de detalhes da notícia 5 sobre o golpe do conto do vigário (At. 5 e 6) são antecedidas pelas tarefas preparatórias de ativação de conhecimento de mundo sobre esse tipo de golpe (At. 3) e identificação do sentido em contexto (At. 4).

Tarefas preparatórias a (tarefas de) produção:

- Nível básico: a tarefa de produção oral (At. 6) tem como tarefas preparatórias as próprias tarefas de compreensão que a precederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo.
- Nível intermediário: a tarefa de produção oral (At. 8) tem como tarefas preparatórias as próprias tarefas de compreensão que a precederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo.
- Nível avançado: a tarefa de produção oral (At. 7) não necessita de tarefas preparatórias uma vez que depende do conhecimento de mundo dos alunos para ser realizada.

Tarefas integradas:

1) Tarefas de compreensão

a) Tarefa de compreensão oral: At. 4, nível básico, At. 3, nível intermediário e At. 2, nível avançado

Propósito – informar-se sobre as principais notícias do telejornal.

Estratégia – identificação da idéia principal.

Graduação –

- nível básico: é fornecida a síntese da notícia, que apenas deverá ser relacionada ao título correspondente já fornecido na

atividade 1. Trata-se de uma atividade estruturada, de completar e relacionar, pois, além de as sínteses serem fornecidas, elas estão na ordem em que as notícias aparecem no vídeo.

- nível intermediário: embora também neste nível seja fornecida a síntese da notícia, o grau de dificuldade aumenta, pois as sínteses estão fora de ordem, e o aluno deverá numerá-las na ordem em que as notícias aparecem no vídeo.
- nível avançado: aqui os próprios alunos deverão elaborar a síntese da notícia e relacioná-la ao título correspondente, sendo que algumas respostas são fornecidas para servir-lhes de modelo (atividade mais aberta – *open-ended activity*).

b) Tarefa de compreensão oral: At. 5, nível básico, At. 7, nível intermediário e At. 5 e 6, nível avançado

Propósito –

- nível básico: obter mais detalhes de cada notícia.
- nível intermediário e avançado: informar-se mais detalhadamente sobre a notícia 5.

Estratégia – identificação de detalhes.

Gradação –

- nível básico: atividade estruturada em que os alunos respondem a perguntas de múltipla escolha. São fornecidas três respostas para cada pergunta, sendo que apenas uma é a correta. Antes de realizar essa atividade, os alunos lêem as perguntas, respondendo às questões que souberem e, em seguida, assistem ao vídeo, uma ou duas vezes, para finalizar a atividade.
- nível intermediário: atividade menos estruturada, em que os alunos respondem a questionário direcionado. Neste nível, o grau de dificuldade aumenta, porque os próprios alunos terão que elaborar as respostas.

- nível avançado: atividade aberta (*open-ended activity*), em que os próprios alunos, em grupos, devem elaborar perguntas e responder às perguntas elaboradas pelos colegas. Para a elaboração das perguntas, são fornecidos apenas os tópicos.

2) Tarefas de produção

a) Tarefa de produção oral e escrita gerada a partir do conteúdo do vídeo

- At. 6, nível básico e At. 8, nível intermediário

Propósito –

- nível básico: expressar opinião oralmente, dizendo qual reportagem gostaria de assistir.
- nível intermediário: narrar o fato ocorrido na notícia 5, por escrito.

Interlocutor(es) –

- nível básico: os colegas.
- nível intermediário: um amigo.

Graduação –

- nível básico: o professor sugere aos alunos que utilizem a síntese fornecida na At. 4, adaptando-a, se necessário, para se referirem à reportagem que desejam assistir, e elaborem o motivo da escolha, podendo fazê-lo, primeiro, por escrito para depois expressarem oralmente. Atividade feita em grupo podendo contar com o auxílio do professor.
- nível intermediário: atividade relativamente aberta, realizada individualmente e em sala de aula, na qual os alunos utilizam as respostas às perguntas da At. 7, além de outras informações que lembrarem sobre a reportagem, para elaborar o e-mail que enviarão a um amigo, contando o golpe que assistiram na televisão.

b) Tarefa de produção oral em que o vídeo funcionou como elemento provocador: At. 7, nível avançado

Propósito – narrar um fato semelhante ao ocorrido na notícia 5.

Interlocutor(es) – colegas de aula.

Graduação – atividade aberta, que consiste em narrar aos colegas um golpe da mesma natureza que o conto do vigário aplicada à velhinha de Novara. O grau de dificuldade dessa atividade é bem maior em relação aos outros níveis, porque a narração deverá ser feita oralmente e porque os fatos são inteiramente novos. O tipo de ajuda que o professor poderá fornecer é lembrar-lhes de algum conto do vigário famoso como o do padre falso ou do bilhete premiado.

Exploração de outros aspectos: na Tarefa 3, não há atividades que explorem outros aspectos. Apenas o professor sugere aos alunos que, se desejarem, poderão assistir ao vídeo contendo o telejornal na sua íntegra.

Ao elaborar essas Tarefas, portanto, o professor terá explorado o propósito social para o qual foi produzido o telejornal, ou seja, informar, além de objetivos afins; terá utilizado o mesmo vídeo para os três níveis, graduando o nível da Tarefa ao estabelecer objetivos diferentes e mais complexos à medida que aumenta o nível de proficiência dos alunos; terá utilizado o vídeo como organizador prévio, valendo-se das imagens (abertura do telejornal) para ativar o conhecimento que os alunos possuem sobre esse gênero discursivo; terá lançado mão de tarefas preparatórias, sobretudo nos níveis básico e intermediário, que auxiliam os alunos na realização das tarefas de compreensão e produção, tais como, ativação de vocabulário, associação de palavras-chave com imagens, identificação de sentido em contexto, relação do tópico com a seção a que pertence cada notícia e ativação do conhecimento de mundo dos alunos; terá integrado as habilidades, ao explorar atividades de compreensão e produção, oral e escrita, com interlocutor e propósito definidos para a ação; terá usado estratégias de compreensão, tais como ativação do conhecimento prévio, identificação da idéia principal e de detalhes; terá, ainda, elaborado tarefas cujo foco é trabalhar a compreensão e tarefas em que o vídeo funciona como elemento provocador; e, por fim, terá graduado as atividades,

elaborando tarefas mais estruturadas nos níveis iniciais, que fornecem mais auxílio, e tarefas mais abertas nos níveis avançados, com menos ou nenhum auxílio.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 2 - NÍVEL BÁSICO
TELEGIORNALE

1. Guardate il video senza sonoro. Abbinare i titoli delle notizie nella prima colonna con le parole nella seconda.

- | | |
|---------------------------------|------------------|
| 1) <i>Sempre più giù</i> | () Anziana |
| 2) <i>Il dramma nel diario</i> | () Nave greca |
| 3) <i>Viaggio mortale</i> | () Donna |
| 4) <i>Tragico gioco</i> | () Calciatori |
| 5) <i>Spogliata di tutto</i> | () Monete |
| 6) <i>La mia storia d'amore</i> | () Vini e cibi |
| 7) <i>Vince lo sport</i> | () Marina russa |
| 8) <i>Gusto italiano</i> | () Città |

2. Leggete le frasi e scoprite il significato delle parole sottolineate.

- a) In un fogliettino, trovato nella tasca...
- biglietto
 - lettera
- b) ...nel sottomarino russo, l'agonia dell'equipaggio.
- dei sottufficiali e marinai
 - dei passeggeri
- c) ...il meglio del made in Italy...
- prodotti italiani
 - prodotti importati dall'Italia
- d) Euro ancora in picchiata...
- in discesa libera
 - in rialzo
- e) ... dal suo esordio, la moneta comunitaria ha perso...
- dalla sua espansione
 - dal suo inizio
- f) ...ferma condanna ai cori razzisti.
- dura riprovazione
 - difesa
- g) Un bambino trova la pistola...
- incontra
 - punta
- h) Truffata da una banda di malfattori...
- raggirata
 - sequestrata

- i) ...le avevano portato via i risparmi di una vita...
 - le economie
 - le risorse
- j) Su una nave greca al largo di Vieste, scoperto...
 - vicino alla costa di Vieste
 - lontano dalla costa di Vieste
- k) ...aveva una relazione con un boss latitante...
 - capo della mafia pentito
 - capo della mafia cercato dalla polizia

3. Guardate il video. Fate un segno nella rubrica che corrisponde ad ogni notizia.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITALIA								
MONDO								
POLITICA								
ECONOMIA								
METEO								
SPORT								
SPETTACOLO								
SOCIETÀ								
CRONACA NERA								

4. Guardate un'altra volta il video. Inserite i titoli delle notizie, presentati nell'attività 1, accanto alle loro sintesi.

- _____ Mihajlovic chiede scusa per le frasi razziste. Lazio vince.
- _____ Vecchina è truffata e si uccide.
- _____ Undicenne uccide fratellino.
- _____ Clandestino morto asfissiato in un container.
- _____ Kursk: trovato messaggio, fu lenta agonia.
- _____ Euro precipita.
- _____ La storia tra una giudice popolare e un mafioso.
- _____ Cucina italiana: aromi e sapori ineguagliabili.

5. Leggete le domande e, dopo aver guardato di nuovo il video, rispondetele.

- 1) Dal suo esordio quanto ha perso l'euro?
 - il 10%
 - il 30%
 - il 15%

2) Quanti erano i superstiti?

- una trentina
- una cinquantina
- una ventina

3) Che cosa è stata scoperta?

- il cadavere di un curdo
- un bambino ammalato
- un animale feroce

4) Di chi era la pistola?

- del padre
- dello zio
- del nonno

5) Dove è accadduta la truffa?

- a Novara
- a Milano
- a Venezia

6) Come si chiama il giudice popolare?

- Sonia
- Tania
- Anna

7) La squadra della Lazio conquista...

- la Coppa Campioni
- la Coppa Europea
- il Campionato Italiano

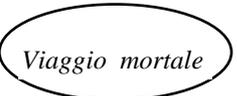
8) Dove si svolge il Salone del gusto italiano?

- a Vicenza
- a Trieste
- a Torino

6. Immaginate di essere davanti alla TV guardando questo telegiornale in casa vostra. Se fosse possibile, quale servizio scegliereste di vedere subito dopo l'introduzione del Tg2? Perché?

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 2 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO
TELEGIORNALE

1. Guardate il video senza sonoro. Inserite nelle elissi i titoli delle notizie e, in base alle immagini, prendete nota di parole che si riferiscono alle notizie.

1)  2)  3)  4) 

marina russa

5)  6)  7)  8) 

vini e cibi

2. Guardate il video e fate un segno nella rubrica che corrisponde ad ogni notizia.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITALIA								
MONDO								
POLITICA								
ECONOMIA								
METEO								
SPORT								
SPETTACOLO								
SOCIETÀ								
CRONACA NERA								

3. Guardate il video e individuate la sintesi di ogni notizia.

- () Mihajlovic chiede scusa per le frasi razziste. Lazio vince.
- () Vecchina è truffata e si uccide.
- () Clandestino morto asfissiato in un container.
- () La storia tra una giudice popolare e un *boss* latitante.
- () Sottomarino Kursk: trovato messaggio, fu lenta agonia.
- () Il meglio dei prodotti italiani.
- () Euro precipita.
- () Undicenne uccide fratellino.

4. a) La notizia 5 fa riferimento a un tipo di reato. Quale?

- frode
- sequestro
- truffa
- omicidio

b) Questo reato consiste nel:

- privare altri della libertà personale.
- indurre taluno in errore mediante artifici o raggiri per ottenere un ingiusto proffito con danno altrui.
- incitare altri a disobbedire alle leggi di ordine pubblico, cioè a quelle norme che tutelano la pace e la tranquillità sociale.

5. Conoscete qualche reato di questo tipo?

6. In coppia provate a scoprire il significato delle parole sottolineate nei seguenti enunciati usati nel servizio sulla anziana truffata. Se non sapete il significato di qualche parola o enunciato, cercatelo sul vocabolario.

Enunciato	Significato
anziani <u>raggirati</u> da <u>finti funzionari</u> di banca	
la vittima <u>non ce l'ha fatta</u>	
<u>avevano portato via</u> i risparmi	
una signorina distinta <u>l'aveva avvicinata</u>	
dobbiamo controllare <u>le sue banconote</u>	
<u>li aveva accolti</u> nella sua casa	
<u>si era fidata</u> di quei due distinti signori	
<u>aveva consegnato</u> i suoi risparmi	
<u>facendo finta</u>	
lei non riusciva a <u>darsi pace</u>	
<u>si è adagiata</u> nella vasca da bagno	
l'hanno trovata <u>dissanguata</u>	
<u>dei truffatori</u> nessuna traccia	
qualche <u>impronta digitale</u> è rimasta	

7. Guardate un'altra volta il servizio e rispondete alle seguenti domande.

a) Chi era la vittima?

b) Quanti erano i truffatori?

c) Che tipo di raggio hanno usato i truffatori?

d) Quanto tempo è passato senza che la vittima avessi avuto alcuna notizia?

e) Come si è sentita la vittima?

f) Cosa ha fatto la vittima prima di uccidersi?

g) Come si è uccisa la vittima?

h) I truffatori sono stati arrestati?

8. Scrivete un e-mail ad un amico, raccontandogli la truffa che avete visto nella TV italiana.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 2 - NÍVEL AVANÇADO

TELEGIORNALE

1. Guardate il video due volte, la prima senza sonoro. Prendete degli appunti durante la visione del video. Poi fate un segno nella rubrica che corrisponde ad ogni servizio.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITALIA								
MONDO								
ECONOMIA								
POLITICA								
METEO								
SPETTACOLO								
SPORT								
SOCIETÀ								
CRONACA NERA								

2. Guardate il video. Inserite i titoli delle notizie nello spazio e, in coppia, riassumete le notizie in una riga come il modello sotto.

- 1) _____
- 2) _____ Sottomarino Kursk: trovato messaggio, fu lenta agonia.
- 3) _____
- 4) Tragico gioco _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____ Mihajlovic chiede scusa per le frasi razziste. Lazio vince.
- 8) Gusto italiano _____

3. Così comincia il servizio sull'anziana truffata: *La truffa non è nuova. Anziani raggirati da finti funzionari di banca...* In base a ciò, rispondete alle domande.

a) Cos'è la truffa?

b) Secondo te, di solito chi sono le vittime dei truffatori?

c) Di che mezzi si valgono i truffatori per ingannare le loro vittime?

4. In coppia provate a scoprire il significato delle parole sottolineate nei seguenti enunciati usati nel servizio sulla anziana truffata. Se non sapete il loro significato, provate a scoprirlo a partire dal contesto durante la visione del video.

Enunciato	Significato
<u>anziani raggirati</u> da finti funzionari di banca	
la vittima <u>non ce l'ha fatta</u>	
dobbiamo controllare <u>le sue banconote</u>	
<u>si era fidata</u> di quei due distinti signori	
<u>facendo finta</u>	
lei non riusciva a <u>darsi pace</u>	
<u>si è adagiata</u> nella vasca da bagno	
qualche <u>impronta digitale</u> è rimasta	

5. Guardate un'altra volta il servizio. Prendete degli appunti in ogni categoria sotto per poi elaborare delle domande.

Vittima
Truffatori
Tipo di raggio
Reazione della vittima

6. In coppia e usando gli appunti, elaborate quattro domande. Scrivetele su un foglio e scambiatele con un'altra coppia. Rispondete alle domande dei compagni e poi riunitevi per controllare le vostre risposte.

7. Raccontate qualche truffa ad un vostro compagno.

4.1.3 Tarefa-modelo 3 – níveis básico, intermediário e avançado

A Tarefa-modelo 3 — cujo material para o aluno encontra-se no final desta seção, p. 109 a 114, e sua tradução para o português e o manual do professor, no Apêndice A, p. 189 a 209 — tem as seguintes características gerais:

Tipo de seqüência de vídeo para todos os níveis: trecho de filme do gênero drama.

Objetivo da Tarefa-modelo 3: embora explore, de certa forma, o propósito social para o qual foi produzido o filme do vídeo, ao levar os alunos a compreenderem detalhes sobre o diálogo entre os protagonistas, essa Tarefa tem como foco desenvolver outros objetivos afins, ao levar os alunos a narrarem, de forma breve, ao interlocutor indicado, a seqüência de eventos do trecho do filme; utilizarem expressões formulaicas e discutirem questões lingüísticas, como formas de tratamento, e questões culturais.

Graduação (do objetivo) da Tarefa-modelo 3:

- *Objetivo nível básico:* explora os objetivos indicados acima (ver página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 3, nível básico, p. 191).
- *Objetivos níveis intermediário e avançado:* além dos objetivos indicados acima, explora outro objetivo afim, ao levar os alunos a colocarem-se no papel de protagonista e narrarem, ao interlocutor indicado, o encontro ocorrido no trecho do filme (At. 12 e 14, p. 112 e 114; ver, também, página inicial do Manual do Professor da Tarefa-modelo 3, níveis intermediário e avançado, p. 198 e 205).

Pelo fato de os três níveis apresentarem praticamente os mesmos objetivos, a graduação das Tarefas deu-se pela quantidade e pelo aprofundamento das atividades elaboradas em cada nível.

Tipos de atividades presentes no objetivo da Tarefa-modelo 3: contempla tarefas integradas, ao explorar tanto atividades de compreensão, como a compreensão de detalhes sobre o diálogo entre os protagonistas, quanto atividades de produção (geradas a partir do conteúdo do vídeo ou em que o vídeo é usado como elemento

provocador), como narrar a seqüência de eventos do trecho do filme ou narrar, colocando-se no papel de protagonista, o encontro ocorrido no trecho do filme.

Introdução para

- *os níveis básico e intermediário*: a Introdução é apresentada apenas no Manual do Professor, básico (p. 192) e intermediário (p. 199). Através desse procedimento, o professor ativa o conhecimento prévio dos alunos (estratégia de compreensão), primeiro, ao utilizar o ativador de *script Incontro sull'autobus* (Encontro no ônibus) — um organizador prévio que ativa as *schemata* dos alunos sobre a situação que irão encontrar no vídeo, preparando os alunos para a compreensão da informação e baixando o nível de ansiedade dos mesmos; e segundo, ao propor aos alunos que pensem em três coisas que esperam encontrar no vídeo (pessoas, objetos, ações).
- *o nível avançado*: neste nível a Introdução é feita através da Atividade 1 (p. 206 do Manual do Professor). Através desse procedimento, o professor ativa o conhecimento prévio dos alunos (estratégia de compreensão), primeiro, ao propor a Atividade 1, na qual os alunos devem imaginar que estão esperando um ônibus e tomando o ônibus, e, em seguida, elencar tudo aquilo que se pode ver e fazer em ambas as situações. Essa atividade também tem a função de ativar vocabulário; e segundo, ao informar aos alunos, depois de concluída a atividade, de que irão assistir a um trecho de filme do gênero drama, cuja cena é ambientada em um ônibus na Itália.

Tarefas preparatórias a (tarefas de) compreensão:

- 1) As tarefas de compreensão oral do diálogo entre os protagonistas (At. 8 e 9, nível básico; At. 6, 7, 8 e 9, nível intermediário e At. 8, 9, 10 e 11, nível avançado) são antecedidas
 - em todos os níveis: por tarefas preparatórias de identificação da forma de tratamento usada pelos personagens e uso de expressões formulaicas semelhantes àquelas encontradas no vídeo (At. 6 e 7, nível básico, At. 4 e 5, nível intermediário e At. 6 e 7, nível avançado).

Embora as tarefas preparatórias sejam as mesmas para os três níveis, elas são graduadas a cada nível, com mais auxílio nos níveis iniciais e menos no avançado.

Tarefas preparatórias a (tarefas de) produção:

1) A tarefa de produção oral que consiste na narrativa da seqüência do vídeo (At. 5, níveis básico e avançado, e At. 3, nível intermediário) é antecedida

- no nível básico: por tarefas preparatórias de ativação de vocabulário (At. 1), construção de sentenças (At. 2), seqüenciação de eventos (At. 3) e trabalho com conetivos (At. 4). Atividades mais estruturadas como essas são recomendadas, sobretudo nos níveis iniciais. As atividades 2, 3 e 4 são tarefas analíticas, pois privilegiam a reflexão e o trabalho com questões, especificamente, lingüísticas.
- no nível intermediário: por tarefas preparatórias de ativação de vocabulário (At. 1) e identificação de eventos e reconstrução de sentenças (At. 2). Neste nível, também foram elaboradas tarefas relativamente estruturadas e analíticas, mas em menor número do que no nível básico, pois à medida que aumenta o nível de proficiência a que se destina a tarefa, menos tarefas preparatórias são necessárias e menos estruturadas elas deverão ser.
- no nível avançado: por tarefas preparatórias de previsão e verificação de previsão (ver At. 2 e 3) e identificação dos principais eventos do vídeo (ver At. 4).

2) A tarefa de produção escrita (At. 12, nível intermediário e At. 14, nível avançado) é antecedida

- nos níveis intermediário e avançado: pelas tarefas preparatórias de compreensão que a antecederam, pois foi gerada a partir do conteúdo do vídeo.

Tarefas integradas:

1) Tarefa de compreensão: At. 8 e 9, nível básico, At. 6, 7, 8 e 9, nível intermediário e At. 8, 9, 10 e 11, nível avançado

Propósito – compreender o tópico da conversa ocorrida entre os personagens do filme.

Estratégia – identificação da idéia principal, detalhes, inferência.

Graduação –

- nível básico: as perguntas que os alunos devem responder sobre o tópico são apenas duas. Elas são estruturadas, pois se trata de perguntas de assinalar, em que são fornecidas três respostas, das quais uma só é a correta. Para respondê-las, os alunos podem valer-se da atividade preparatória 6, que lhes oferece pistas para uma das perguntas.
- nível intermediário: o grau de dificuldade cresce na medida em que neste nível aumenta para quatro o número de perguntas que os alunos devem responder sobre o tópico e também sobre detalhes. Há duas perguntas de assinalar, semelhantes àquelas do nível básico, e duas de responder, isto é, em que os alunos devem elaborar a resposta.
- nível avançado: neste nível as perguntas também são em número de quatro, mas são todas de responder e na sua maioria requerem duas respostas. As perguntas são mais complexas, pois exigem a compreensão de um número maior de detalhes, além de levarem os alunos a terem que inferir algumas informações.

2) Tarefas de produção geradas a partir do conteúdo do vídeo

a) Tarefa de produção oral: At. 5, nível básico, At. 3, nível intermediário e At. 5, nível avançado

Propósito – narrar um fato a partir de uma seqüência.

Interlocutor(es) – Anna (irmã).

Graduação –

- nível básico e intermediário: nesses dois níveis as atividades são mais estruturadas, pois os alunos podem utilizar as frases e os conectivos trabalhados nas atividades preparatórias. As frases

já estão prontas, bastando que os alunos as organizem, inserindo os conectivos adequados e formando um texto coeso e coerente.

- nível avançado: neste nível a atividade é aberta, exigindo que os alunos tomem notas dos principais eventos da seqüência e formulem sua narrativa. Nenhuma estrutura lhes é fornecida. Eles próprios terão que julgar quais são os eventos mais importantes. Apenas lhes são sugeridos alguns conectivos na instrução da atividade.

b) Tarefa de produção escrita: At. 12, nível intermediário e At. 14, nível avançado

Propósito – narrar um fato por escrito (*e-mail*).

Interlocutor(es) – amiga.

Graduação –

- nível básico: não tem esta atividade.
- nível intermediário: neste nível a atividade consiste apenas em os alunos colocarem-se no papel da protagonista e narrem, por escrito, a uma amiga o encontro que tiveram com o pai de Paolo, seu ex-namorado. Ou seja, devem narrar os fatos tal como eles ocorrem no trecho do filme.
- nível avançado: já neste nível, os alunos devem não só colocar-se no papel da protagonista e narrar, por escrito, a uma amiga o encontro que tiveram com o pai de Paolo, seu ex-namorado, mas também contar como se sentiram durante o encontro e imaginar uma continuação coerente para a estória.

Exploração de outros aspectos: na seqüência de vídeo utilizada nesta Tarefa, o encontro dos protagonistas do filme ocorre em um ônibus urbano na Itália. Aproveitando esse contexto, os alunos realizam uma atividade analítica de reflexão sobre questões relativas ao transporte urbano italiano (ônibus), abordando pontos como onde se adquire a passagem, controle das passagens, pontualidade, etc.,

explorando, dessa forma, aspectos culturais da vida cotidiana italiana: At. 10, nível básico, At. 11, nível intermediário e At. 13, nível avançado.

Graduação –

- nível básico: são fornecidas aos alunos quatro perguntas direcionadas, que os alunos deverão responder com o auxílio dos colegas e do professor, a fim de que os alunos que não tiveram nenhuma experiência no país ou não sabem como funcionam os ônibus urbanos na Itália, possam aprender com a experiência dos colegas ou do professor.
- nível intermediário: neste nível os alunos discutem sobre o assunto e são auxiliados pelos colegas e pelo professor, mas, em vez de perguntas direcionadas, o grau de dificuldade da atividade é maior, pois lhes são sugeridos apenas os tópicos a partir dos quais deverão elaborar perguntas para serem respondidas por outros colegas e, em seguida, submetidas à discussão com o grupo inteiro.
- nível avançado: neste nível o objetivo é estabelecer um debate sobre o assunto, sendo que nenhum tipo de auxílio é fornecido aos alunos, a não ser a solicitação de que comparem como funcionam os ônibus urbanos italianos com os brasileiros. Nesta atividade, os próprios alunos terão que levantar as questões que considerarem relevantes, comentando sobre sua experiência no país e/ou buscando subsídios em outras fontes para posterior discussão acerca dos tópicos sobre os quais não tiverem conhecimento.

Ao elaborar essas Tarefas, portanto, o professor terá explorado, sobretudo objetivos afins, embora, de certa forma, explore o propósito social para o qual foi produzido o filme, ao propor atividades de compreensão da seqüência do vídeo; terá utilizado o mesmo vídeo para os três níveis, graduando o nível da Tarefa ao estabelecer objetivos diferentes e mais complexos à medida que aumenta o nível de proficiência dos alunos; terá utilizado um ativador de *script*, *Incontro sull'autobus*, como organizador prévio, para ativar o conhecimento que os alunos possuem acerca da seqüência de eventos que compreendem um encontro desse gênero nesse contexto; terá lançado mão de tarefas preparatórias, sobretudo nos

níveis básico e intermediário, que auxiliam os alunos na realização das tarefas de compreensão e produção, tais como, ativação de vocabulário, ativação do conhecimento de mundo dos alunos, identificação da forma de tratamento usada pelos protagonistas e uso de outras expressões formulaicas; terá integrado as habilidades, ao explorar atividades de compreensão e produção, oral e escrita, com interlocutor e propósito definidos para a ação; terá usado estratégias de compreensão, tais como identificação da idéia principal, de detalhes e inferência; terá, ainda, elaborado tarefas cujo foco é trabalhar a compreensão e tarefas em que o vídeo funciona como elemento provocador; terá elaborado tarefas experienciais, isto é, que implicam uma ação com um propósito, e tarefas analíticas, que implicam uma reflexão sobre aspectos lingüísticos e/ou culturais; terá graduado as atividades, elaborando tarefas mais estruturadas nos níveis iniciais, que fornecem mais auxílio, e tarefas mais abertas nos níveis avançados, com menos ou nenhum auxílio; por fim, terá explorado aspectos culturais relativos ao transporte urbano italiano (ônibus) estabelecendo, inclusive, uma comparação com o brasileiro.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 3 - NÍVEL BÁSICO

INCONTRO SULL'AUTOBUS

1. In coppia leggete le seguenti parole e cercate il loro significato. Poi guardate il video senza sonoro e segnate le parole che si riferiscono alla sequenza.

<input type="checkbox"/> fiore	<input type="checkbox"/> affollato	<input type="checkbox"/> aspettare	<input type="checkbox"/> macchine
<input type="checkbox"/> passeggeri	<input type="checkbox"/> scendere da	<input type="checkbox"/> infermiere	<input type="checkbox"/> salire su
<input type="checkbox"/> strada	<input type="checkbox"/> luna	<input type="checkbox"/> comprare	<input type="checkbox"/> ragazza
<input type="checkbox"/> uomo	<input type="checkbox"/> conducente	<input type="checkbox"/> fermata dell'autobus	<input type="checkbox"/> libro

2. Mettete in ordine le parole per formare delle sentenze:

- a) ragazza / l' / guarda / la / fissamente / uomo
- b) lui / in / autobus / e / resta / sull' / piede / sale
- c) ne / la / scende / se / dall' / ragazza / e / autobus / va
- d) giornale / legge / un / aspetta / il / autobus / uomo / l' / mentre
- e) loro / parlarsi / cominciano / a
- f) il / bruscamente / il / veicolo / conducente / affollato / frena
- g) ragazza / l' / con / scontra / uomo / una / si

3. Guardate un'altra volta il video e mettete le sentenze sopra nell'ordine in cui si svolgono le azioni.

4. Abbinare i connettivi in A con i loro sinonimi in B:

A	B
però	in seguito
alla fine	improvvisamente
allora	in quel momento
subito dopo	ma, tuttavia
ad un tratto	finalmente

5. Immagina che tu, un tuo amico e tua sorella Anna state guardando questo *film* a casa. Proprio nel momento in cui comincia la scena dell'incontro sull'autobus, tua sorella va in cucina per prendersi un po' d'acqua. Allora, quando torna, lei vi chiede di raccontarle in breve cosa è successo. Utilizzate le frasi dell'attività 3 e alcuni connettivi dell'attività 4, seguendo il modello sotto.

A E allora, cosa è successo?

B C'è un uomo che legge il giornale, mentre aspetta l'autobus.

C Poco dopo, ...

6. Rispondete alle seguenti domande.

a) I protagonisti si danno del tu o del Lei? () tu () Lei

b) Secondo voi, perché loro usano questa forma? _____

7. Scegliete, nello specchietto verde riportato sotto, la risposta adeguata alle situazioni:

a) Sei su un autobus affollato. La tua fermata è la prossima e per scendere dall'autobus devi passare tra la gente che è davanti a te. Cosa dici? _____

b) Mentre passi tra i passeggeri, pesti il piede di una signora. Cosa le dici? _____

c) Ma se tu avessi pestato il piede di un tuo amico che è sull'autobus insieme a te. Cosa gli avresti detto? _____

d) Tu e il tuo amico state tornando dal cinema in autobus, scendete alla stessa fermata e ognuno prende la strada della propria casa. Ma prima di andarvene, lui ti chiede di salutare Anna, tua sorella. Cosa dice? _____

8. Guardate il video. Dal dialogo tra la ragazza e l'uomo, si capisce che:

() È la prima volta che si incontrano. () Sono vecchi amici.

() Si conoscono, ma non si vedono da molto.

In base a che cosa siete arrivati a questa conclusione? _____

9. Secondo voi, su che cosa parlano i protagonisti? Loro ricordano...

() il tempo in cui Giovanna era compagna di scuola di Paolo.

() che si sono conosciuti a Forte dei Marmi nell'estate del '73.

() il giorno in cui Giovanna è quasi morta per annegamento a Forte dei Marmi.

10. In coppia rispondete alle seguenti domande sul trasporto pubblico urbano italiano (l'autobus) e, poi, parlatene con il professore e con tutta la classe.

a) Quanto costa e dove si compra il biglietto per l'autobus?

b) Nelle fermate ci sono indicazioni sugli autobus che passano e sugli orari?

c) Gli autobus sono puntuali?

d) Com'è controllato il pagamento dei biglietti?

Mi scusi! Permesso! Salutami Anna! Scusami!

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 3 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO
INCONTRO SULL'AUTOBUS

1. Guardate il video senza sonoro e in coppia prendete nota di tutto ciò che potete vedere (persone, oggetti, azioni, ecc.).

2. Guardate il video. a) In base alle immagini e al dialogo, completate le frasi al tempo passato.

- a) Um uomo _____.
Un uomo aspettava l'autobus alla fermata.
- b) L'uomo _____.
L'uomo è rimasto in piede.
- c) Il conducente ha frenato bruscamente il veicolo.
- d) L'uomo si è scontrato con una ragazza.
L'uomo _____.
- e) La ragazza l'ha guardato fissamente.
- f) Loro _____.
Loro hanno cominciato a parlarsi.
- g) La ragazza _____.
La ragazza se n'è andata.

- b) Trasformate i gruppetti di frasi in un'unica sentenza, modificando le strutture per evitare delle ripetizioni.

3. Immagina che tu, un tuo amico e tua sorella Anna state guardando questo *film* a casa. Proprio nel momento in cui comincia la scena dell'incontro sull'autobus, tua sorella va in cucina per prendersi un po' d'acqua. Allora, quando torna, lei vi chiede di raccontarle in breve cosa è successo. In coppia, usate le frasi dell'attività precedente e i connettivi fra parentesi o altri per riassumere la scena (però, e, alla fine, improvvisamente, allora, finché, subito dopo).

4. a) Qual è la forma di trattamento usata dai protagonisti? _____

- b) Secondo voi, perché loro usano questa forma? _____

5. Trovate la risposta più adeguata alle seguenti situazioni:

- a) Sei su un autobus affollato. La tua fermata è la prossima e per scendere dall'autobus devi passare tra la gente che è davanti a te. Cosa dici? _____

- b) Mentre passi tra i passeggeri, pesti il piede di una signora. Cosa le dici? _____
- c) Ma se tu avessi pestato il piede di un tuo amico che è sull'autobus insieme a te. Cosa gli avresti detto? _____
- d) Tu e il tuo amico state tornando dal cinema in autobus, scendete alla stessa fermata e ognuno prende la strada della propria casa. Ma prima di andarsene, lui ti chiede di salutare Anna, tua sorella. Cosa dice? _____
6. Guardate il video. Dal dialogo tra la ragazza e l'uomo, si capisce che:
- () È stata la prima volta che si sono incontrati. () Erano vecchi amici.
- () Si conoscevano, ma non si vedevano da molto.
- In base a che cosa siete arrivati a questa conclusione? _____
7. I protagonisti ricordano che si sono conosciuti a _____
8. Loro ricordano pure un fatto accaduto in quell'occasione. Qual è il fatto?
- () Giovanna e Paolo volevano andarsene ma l'uomo ha detto di no.
- () Giovanna voleva andarsene perché aveva litigato con Paolo.
- () Paolo voleva che Giovanna restasse a dormire da loro perché aveva litigato con i suoi.
9. Chi pensate che sia Paolo? In base a che cosa? _____
10. Abbinare le espressioni in A con quelle in B e immaginate le situazioni in cui sarebbero usate.

A	B
Possiamo darci del tu?	Grazie!
Ecco a Lei!	Non c'è di che!
Ci vediamo domani!	Grazie, altrettanto!
Grazie tante!	Prego!
Buon fine settimana!	Sì, volentieri!
Senta, scusi!	A domani!

11. Usando gli spunti, elaborate delle domande per una discussione sul trasporto pubblico urbano italiano (l'autobus).
- dove si compra il biglietto e il prezzo
 - puntualità
 - controllore
 - nelle fermate indicazioni sugli autobus che passano e sugli orari
12. Immagina di essere Giovanna. Scrivi un'e-mail ad una amica che conosceva il tuo ex fidanzato Paolo e raccontale l'incontro sull'autobus e cosa hai sentito.

MATERIAL PARA O ALUNO - TAREFA 3 - NÍVEL AVANÇADO

INCONTRO SULL'AUTOBUS

1. Immaginate di essere prima ad una fermata e poi su un autobus: scrivete le prime parole che vi vengono in mente per descrivere tutto ciò che si può vedere e fare.

2. Guardate il primo tratto del video senza sonoro, fatte le vostre ipotesi su cosa succederà e poi raccontatele ai vostri compagni. _____

3. Guardate il video e controllate le vostre previsioni.

4. Guardate di nuovo il video e prendete nota delle azioni più importanti mentre guardate la scena. _____

5. Immagina che tu, un tuo amico e tua sorella Anna state guardando questo *film* a casa. Proprio nel momento in cui comincia la scena dell'incontro sull'autobus, tua sorella va in cucina per prendersi un po' d'acqua. Allora, quando torna, lei vi chiede di raccontarle in breve cosa è successo. Utilizzate gli appunti dell'attività precedente e i connettivi fra parentesi o altri per riassumere la scena (però, e, alla fine, ad un tratto, allora, finché, subito dopo, mentre).

6. Identificate il rapporto tra l'uomo e la ragazza e la forma di trattamento usata da loro. _____

7. Ascoltate un'altra volta la scena e trovate almeno tre battute che dimostrino questo tipo di trattamento. _____

8. Dove e quando i protagonisti si sono conosciuti? _____

9. I protagonisti parlano di una terza persona. Chi pensate che sia? In base a che cosa? _____

10. Loro ricordano un fatto accaduto nel periodo in cui si sono conosciuti. Qual è il fatto? _____

11. Mentre scendeva dall'autobus, la ragazza ha detto qualcosa all'uomo. Quali sono e cosa significano le parole? _____

12. In quali situazioni le seguenti espressioni possono essere usate.

Possiamo darci del tu? _____

Scusami! _____

Alla salute! _____

Permesso! _____

Salutami Anna! _____

Ecco a Lei! _____

Senta, scusi! _____

Mi scusi! _____

Prego! _____

13. Paragonate il sistema di trasporto pubblico urbano (l'autobus) della vostra città con quello italiano. Se non conoscete quest'ultimo, provate a scoprire qualcosa, parlandone con i vostri compagni, con il vostro professore o cercando delle informazioni in altre fonti.

14. Immagina di essere Giovanna. Scrivi un'e-mail ad un'amica che conosceva il tuo ex fidanzato Paolo e raccontale sull'incontro, cosa hai sentito e cosa è successo dopo (immagina una continuazione per la storia).

4.2 Testagem das Tarefas-modelo 1, 2 e 3

Conforme referido no Capítulo 3, as Tarefas-modelo 1, 2 e 3 foram testadas junto às disciplinas de Língua Italiana I, III, V e VII, do Curso de Letras da UFRGS, no primeiro semestre de 2001. Gostaria de ressaltar, no entanto, que, neste trabalho, atribuí à testagem das Tarefas um papel complementar, ou seja, a testagem não era considerada o foco desta pesquisa, mas parte integrante do processo de elaboração de material didático. A testagem ocorreu em quatro turmas de ensino de língua italiana, contando com 3 a 4 alunos por turma em média. Mesmo com o número pouco expressivo de alunos, foi possível, com base nos instrumentos utilizados, chegar aos resultados abaixo.¹

Através do Instrumento 3 (ver Apêndice D), foi possível traçar um perfil dos alunos que participaram da testagem e que preencheram este instrumento, 14 no total. Em resposta às perguntas 1, 2 e 3, verificou-se que a maioria desses alunos não estudou italiano antes de ingressar na universidade, nem fala italiano em outras situações/contextos que não a sala de aula, nem trabalha com o italiano. Dos 14 alunos, 3 estudaram a língua italiana por algum tempo, de um semestre a 3 anos. Apenas um aluno estudou a língua em Porto Alegre e na Itália por vários anos, usa a língua em outros contextos e trabalha com o italiano, como professor, tradutor e intérprete (este aluno está matriculado na disciplina de Língua Italiana III). Quanto à pergunta 4, 13 alunos estudam ou já estudaram alguma língua estrangeira, predominando a aprendizagem da língua inglesa, 11 alunos, seguida da língua espanhola, 3 alunos. Em relação à questão se costumam assistir à programação do canal italiano *Rai International* na TV por assinatura (pergunta 5), 6 alunos responderam que nunca assistem, 4, raramente, 2, duas vezes por semana e 2, uma vez a cada quinze dias. E quando perguntados se costumam assistir a vídeo ou ouvir rádio em italiano (pergunta 6), 9 alunos responderam que raramente o fazem, 2, uma vez a cada quinze dias, e 2, quatro a cinco vezes por semana.

¹ Não foram incluídos nesses resultados os questionários de avaliação das Tarefas cuja testagem foi prejudicada por problemas com a imagem dos vídeos — Tarefa 2, níveis básico (L. Italiana I) e intermediário (L. Italiana V).

Esses dados demonstram que, de modo geral, os alunos que participaram desta pesquisa assistem pouco à televisão em italiano e ouvem pouca música italiana, podendo-se concluir que esses alunos estão pouco expostos a insumo em língua italiana que envolva a compreensão oral fora do contexto de sala de aula. Esse tipo de informação parece importante para o professor que deseja elaborar e utilizar tarefas com vídeos autênticos em sala de aula, por lhe apontar uma direção mais precisa na forma de conduzir esse trabalho. Com alunos que tem pouco contato com programas da televisão estrangeira, sugere-se que o professor opte por vídeos bem curtos e desenvolva Tarefas contendo poucas atividades, a fim de que os alunos, primeiramente, se habituem a esse tipo de insumo, deixando os vídeos e as Tarefas mais extensas e mais complexas para adiante.

Por fim, quanto à auto-avaliação sobre o nível de proficiência, os 5 alunos do nível básico julgaram pertencer ao nível elementar, os 4 alunos do nível avançado, pertencer ao nível avançado, e, dos 5 alunos do nível intermediário, matriculados na disciplina de Língua Italiana III, 2 julgaram pertencer ao nível elementar — esses alunos nunca estudaram a língua italiana antes de entrar na universidade —, 2 alunos julgaram pertencer ao nível intermediário — esses alunos estudaram a língua por 1 e 3 anos antes de entrarem na universidade —, e 1 aluno julgou pertencer ao nível avançado, exatamente o aluno que atua como professor, tradutor e intérprete. Todas as auto-avaliações foram corroboradas pelos professores, exceto as dos dois alunos que julgaram pertencer ao nível intermediário. Para o professor da disciplina, eles ainda pertencem ao nível elementar.

Neste instrumento, ainda há uma questão sobre se os alunos consideram que tarefas com vídeos autênticos podem ajudá-los a aprender a língua italiana (pergunta 7), cujas respostas estão relatadas no final desta seção, junto com as respostas dadas pelos professores.

Através dos Instrumentos 1 e 2 (ver Apêndices B e C), que consistem em questionários de avaliação de pontos relativos às Tarefas e ao Manual do Professor, foi possível verificar o seguinte:

- Quanto à Tarefa:

Tarefas motivadoras e instrutivas: em resposta aos itens (a) e (b) da pergunta 1 do questionário de avaliação da Tarefa, alunos e professores consideraram as Tarefas, na sua maioria, motivadoras e instrutivas. Citando as palavras do professor de Língua Italiana VII, acerca da Tarefa 2: “foi uma Tarefa que despertou muito interesse e que, sem dúvida, teria permitido outras aulas a respeito”. Apenas na disciplina de Língua Italiana III, em que foram aplicadas as Tarefas de nível intermediário, houve um resultado divergente. Na opinião dos três alunos que participaram da testagem, a Tarefa 3, cujo vídeo é um trecho de filme, mostrou-se pouco motivadora e também relativamente instrutiva. De acordo com o professor, os alunos consideraram a seqüência de vídeo pouco interessante, o que os desmotivou para realizarem a Tarefa. Além disso, o fato de haver na turma um aluno cujo nível de proficiência era muito elevado em relação ao restante dos alunos, acabou, segundo o professor, por interferir negativamente na realização dessa Tarefa. Embora esse resultado tenha surgido apenas em uma turma e tenha sido afetado pela diferença de nível de proficiência entre os alunos, pode-se verificar a importância de escolher vídeos que despertem o interesse e a motivação dos alunos, conforme referido no item ‘c’ da Seção 2.4, sobre Critérios para seleção de vídeos. Deve-se considerar, entretanto, que há turmas que se motivam mais facilmente do que outras, o que facilita imensamente o trabalho do professor no momento da seleção do vídeo.

Tarefas adequadas quanto à extensão: no item (c), verificou-se que, de modo geral, a extensão das Tarefas foi considerada adequada, isto é, nem longa, nem curta demais. O tempo de duração da aula de testagem era de duas horas-aula, aproximadamente 1h e 45min, a fim de que o professor tivesse tempo de aplicar os questionários de avaliação ao final da testagem. Houve, porém, alguns resultados diferentes. A Tarefa 2, nível intermediário, aplicada à turma de Língua Italiana III, foi considerada longa pelos alunos e professor. Isso se deveu, sobretudo, ao fato de a Tarefa, cujo vídeo é uma telenotícia, ter se mostrado inadequada ao nível de proficiência da turma. Como se verá no próximo item, ela foi considerada difícil para alunos de 3º semestre. Na turma de Língua Italiana VII, na qual foram testadas as Tarefas de nível avançado, os alunos consideraram as Tarefas 1 e 3 relativamente curtas. Esses resultados deveram-se ao fato de o professor ter testado as Tarefas em

quatro horas-aula, e não em duas horas-aula. De acordo com o professor, porém, durante a testagem “das Tarefas sempre ‘faltou tempo’, pois, devido a sua riqueza, elas permitiram a exploração de diversos aspectos”. Essa divergência de opiniões, pode ter ocorrido pelo fato de os alunos dessa disciplina serem muito participativos e gerarem muita produção oral durante a realização das Tarefas, conforme relatado pelo professor na entrevista.

Observando esses resultados, verifica-se que um aspecto importante relativo à extensão da Tarefa é o professor, ao elaborá-la, planejar também quanto tempo os alunos gastarão, em média, para realizá-la, evitando que ela fique incompleta ou seja realizada rápido demais. O tempo determinado pelo professor deve ser testado, preferencialmente em mais de uma turma, para que depois se proceda aos ajustes necessários.

Tarefas adequadas quanto ao nível de proficiência dos alunos: o item (d) diz respeito ao grau de dificuldade da tarefa, com o qual se queria constatar se a Tarefa estava adequada ao nível de proficiência dos alunos. Também neste caso as Tarefas foram consideradas adequadas. Uma das exceções foi citada no item anterior. A Tarefa 2, nível intermediário, aplicada à turma de Língua Italiana III, foi considerada difícil por todos, alunos e professor. Verificando o nível de proficiência dos 3 alunos que realizaram a testagem da Tarefa 2, pude constatar que 1 aluno havia se auto-avaliado como pertencendo ao nível elementar e os outros 2, ao nível intermediário, por terem estudado a língua italiana por 1 e 3 anos antes de ingressar na universidade. Como a Tarefa havia sido elaborada para alunos que pertencem ao nível intermediário, talvez isso demonstre que os 2 alunos que acreditavam ter um conhecimento intermediário da língua italiana ainda não possam ser classificados nesse nível. A comparação com os resultados encontrados na testagem desta mesma Tarefa 2, nível intermediário, na turma de Língua Italiana V, teria sido muito interessante para verificar a que nível a Tarefa se adequaria melhor. Infelizmente, conforme já referido, houve problemas relacionados com a imagem do vídeo da Tarefa 2 nas turmas de Língua Italiana I e V, o que impossibilitou essa comparação. É importante ressaltar, ainda neste caso, que a decisão de aplicar as Tarefas de nível intermediário à disciplina de Língua Italiana III consubstanciou-se no fato de que,

por se tratar de ensino de língua italiana em nível universitário, as Tarefas de nível básico se mostrariam muito fáceis para esses alunos, promovendo, portanto, pouca ou nenhuma aprendizagem. Por esse motivo, resultados como o verificado nessa disciplina em relação à Tarefa 2 eram de certa forma esperados, visto que as Tarefas de nível intermediário eram mais adequadas à disciplina de Língua Italiana V. Outro fator que parece justificar tais resultados é que o vídeo de telejornal era mais difícil que os outros dois vídeos. Em relação à turma de Língua Italiana VII, que testaram as Tarefas de nível avançado, os resultados apontaram um fato curioso. Enquanto o professor e a maioria dos alunos consideraram as Tarefas adequadas, um aluno, ao contrário, as considerou fácil. Examinando os questionário com os dados sobre conhecimento prévio da língua italiana, pôde-se verificar que a língua materna deste aluno era a língua italiana, o que parece justificar o fato.

Com isso, verifica-se que, em turmas cujo número de alunos é reduzido como as que participaram dessa testagem, as diferenças de nível de proficiência na LE entre eles ficam mais evidentes do que em turmas grandes. Assim, a graduação da tarefa ao nível de proficiência dos alunos é um ponto que deve ser bem analisado pelo professor, a fim de que eles não se sintam frustrados diante de atividades que extrapolem ou fiquem aquém de seus conhecimentos e capacidades. Para isso, o professor pode destinar alguns minutos após a aplicação da Tarefa para questioná-los acerca da dificuldade ou facilidade de cada atividade, contando também com o *feedback* que fornecem durante a própria aplicação da Tarefa.

- Quanto às instruções das tarefas ou atividades:

Instruções claras: em uma escala de (0) a (4), sendo (0) igual a instruções confusas e (4) a instruções claras, as instruções de todas as tarefas foram consideradas claras por alunos e professores, com os escores variando entre (3) e (4). Esse fator é de grande relevância para o êxito da Tarefa, pois, diante de instruções confusas ou pouco claras, os alunos podem desmotivar-se facilmente, prejudicando a realização da mesma. Com o objetivo de certificar-se da clareza das instruções, portanto, sugiro ao professor que as submeta à leitura e compreensão, por outra pessoa que conheça a língua, antes de aplicá-las.

- Quanto ao que alunos e professores acreditam que os alunos aprenderam com a Tarefa:

De acordo com o grupo de alunos e professores que participaram da testagem, Tarefas com base em vídeos autênticos são uma fonte rica para desenvolver vocabulário e a habilidade de compreensão oral. Nas três Tarefas, em todos os níveis, esses foram os dois itens mais citados, com um total de 43 citações para vocabulário e 39 para compreensão oral. De acordo com o gênero de vídeo utilizado na elaboração das Tarefas, os itens citados subseqüentemente foram se alternando, conforme Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Aspectos que os alunos e professores julgaram que os alunos aprenderam com cada Tarefa, além do vocabulário e da compreensão oral (Nº Cit = número de citações)

TAREFA 1	Nº Cit.	TAREFA 2	Nº Cit.	TAREFA 3	Nº Cit.
Vocabulário	18	Vocabulário	7	Compreensão oral	18
Compreensão oral	16	Compreensão oral	6	Vocabulário	17
Pronúncia	13	Estrat. compreens.	6	Produção oral	12
Produção oral	12	Pronúncia	4	Aspectos pragmát.	12
Escrita	10	Escrita	4	Pronúncia	11
Aspectos pragmát.	9	Aspectos pragmát.	4	Escrita	9
Estrat. compreens.	9	Produção oral	3	Estrat. compreens.	7
Leitura	8	Leitura	2	Gramática	7
Gramática	4	Gramática	1	Leitura	5
Outros		Outros		Outros: cultura	1

Uma breve análise dessa tabela demonstra que, além de vocabulário e compreensão oral, os aspectos mais citados são produção oral, escrita e pronúncia. A presença de três das quatro habilidades entre os aspectos mais citados parece-me ser um ponto positivo, por apontar que os alunos desenvolveram o uso integrado das habilidades, um dos objetivos a ser alcançado com as Tarefas. Além disso, de modo geral, cada Tarefa apresentou alguns aspectos que foram mais desenvolvidos do que outros exatamente pelas peculiaridades que lhes são próprias. Por exemplo, na Tarefa 3, que visava trabalhar com aspectos pragmáticos da língua italiana, esse item foi bastante citado. Na Tarefa 2, cujo propósito era identificar a idéia principal e detalhes das notícias, o aspecto estratégias de compreensão, além da habilidade de

compreensão oral, também foi bastante citado, já que nesta Tarefa lançou-se mão de um número maior de estratégias do que nas Tarefas 1 e 3.

Quanto ao aspecto leitura, os alunos pareceram não considerar que as instruções das atividades pudessem ser consideradas como uma fonte para desenvolver a habilidade de leitura, o que a colocou entre os aspectos menos citados. E, surpreendentemente, o aspecto “gramática” foi relativamente bastante citado, embora nenhuma das Tarefas tenha, centralmente, trabalhado esta questão, o que demonstra que, não raramente, cada aluno pode vir a desenvolver aspectos diversos daqueles planejados na Tarefa. Por fim, os dados acerca do aspecto cultura também surpreenderam, pois foi citado apenas uma única vez por um aluno na Tarefa 3. Na verdade, todas as três Tarefas suscitavam a aprendizagem de aspectos relativos à cultura italiana, embora isso tenha ficado mais evidente na Tarefa 3 por conter atividade específica de discussão sobre o funcionamento dos ônibus urbanos na Itália. Talvez, esse resultado se justifique, em grande parte, pelo fato de esse aspecto não ter sido elencado no questionário de avaliação da tarefa, levando os alunos a não mencioná-lo.

- Quanto ao manual do professor:

Manual claro: embora os três professores tenham afirmado que o manual era claro, foi sugerido que o mesmo fosse mais sintético ou apresentasse de forma destacada ou em forma de itens os procedimentos a serem tomados na aplicação de cada atividade. De qualquer forma, foi destacada a importância de haver o manual para elucidar várias questões acerca da aplicação das Tarefas. Evidentemente que o professor que aplicar as suas próprias Tarefas não precisará elaborar um manual nos moldes aqui apresentados. Todavia, é preciso que o professor planeje bem cada passo, para que não haja problemas no momento da aplicação da Tarefa. Uma simples lista de procedimentos ordenados pode servir a esse propósito.

- ‘Você acha que Tarefas com vídeo autêntico podem ajudar a aprender a língua italiana?’

Em resposta à pergunta acima, dirigida a alunos (Instrumento 3) e a professores (Instrumento 2), ambos os grupos foram unânimes em responder afirmativamente, como é possível observar nos depoimentos abaixo.

Certamente, porque ajudam principalmente no aprendizado da pronúncia e incremento vocabular. (Aluno de Língua Italiana I)

Sim, porque o vídeo nos mostra o contexto. (Aluno de Língua Italiana I)

Sim, pois a união da imagem e do som facilita a compreensão do tema proposto. (Aluno de Língua Italiana I)

Sim, pois expõem o aluno aos aspectos pragmáticos da língua. (Aluno de Língua Italiana VII)

Sim. Possibilita o contato com situações reais de uso da língua. (Aluno de Língua Italiana VII)

Sim, ajuda muito a treinar o ouvido. As diferenças de pronúncia entre nativos e estudantes de italiano são muito grandes. (Aluno de Língua Italiana III)

Sim, porque mesmo quando tentamos simular uma situação de uso real em sala de aula, não conseguimos atingir o nível de autenticidade máxima, e o uso de vídeo com interações reais traz para a sala de aula a língua com suas nuances como pronúncia pessoal e regional, tom da voz, vocabulário... (Professor de Língua Italiana III)

Concluindo, portanto, através da apresentação dos resultados da testagem, verificou-se que, de modo geral, as Tarefas-modelo 1, 2 e 3 foram consideradas motivadoras, instrutivas, adequadas quanto a sua extensão e quanto ao nível de proficiência dos alunos. Também foram considerados claros o manual do professor e as instruções das atividades. Além disso, pôde-se constatar que, mesmo não estando expostos ao insumo proveniente da programação televisiva italiana, os alunos consideraram que vídeos autênticos são importantes e podem facilitar a aprendizagem de uma LE.

Por fim, cabe ainda destacar que os materiais com base em vídeos autênticos, da mesma forma que outros tipos de materiais, devem estar constantemente sujeitos à avaliação para que se possa fazer os ajustes necessários, por exemplo, quanto ao nível de proficiência dos alunos, quanto às peculiaridades de cada turma, como grupos mais motivados ou menos, mais homogêneos ou heterogêneos, quanto à extensão, adequando-a às necessidades do professor e dos alunos, entre outros, a fim de aprimorá-lo.

CONCLUSÃO

Conforme exposto no capítulo introdutório, a realização desta pesquisa motivou-se, por um lado, em minha experiência como aluna de LEs, ao verificar os efeitos positivos que a exposição a vídeos autênticos produziu sobre minha competência na língua italiana, e, por outro, no interesse que os professores de LEs têm demonstrado pelo uso de vídeos autênticos como material de ensino, recurso disponível, atualmente, em muitas instituições de ensino de LEs e em grande parte das residências.

Em vista disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em fornecer aos professores os subsídios teóricos para elaborar tarefas com vídeos autênticos para o ensino de LEs e demonstrar como operacionalizar a teoria na prática. Porém, o que, inicialmente, pareceu-me uma atividade relativamente simples, foi configurando-se, na medida em que aprofundava a investigação, como algo complexo. Tal complexidade pode ser traduzida na constatação de que para elaborar materiais didáticos, sejam eles com base em vídeos autênticos ou de outro tipo, é necessário ter o conhecimento de um conjunto de princípios teóricos, denominado de abordagem de ensino, a qual subjaz a todo material, do mesmo modo que a toda prática de ensino.

Em essência, uma abordagem de ensino compreende as concepções de língua(gem) e de aprendizagem de línguas. As diferenças em relação a esses dois pontos determinam as diferenças entre as metodologias de ensino. Atualmente, as pesquisas na área de aquisição de LE têm demonstrado o papel fundamental que a interação desempenha nesse processo, e a abordagem de ensino que tem se mostrado mais coerente e eficaz nessa linha é a Abordagem Sociointeracional, adotada nesta pesquisa.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, apresentei, no primeiro capítulo deste trabalho, os princípios básicos que compõem a Abordagem Sociointeracional. Como ficou demonstrado ao longo deste capítulo, essa abordagem compartilha alguns princípios com a Abordagem Comunicativa, tais como o ensino da língua em contexto, a integração das habilidades, o ensino por tarefas e uso de materiais autênticos, embora encarados sob nova perspectiva já que as duas abordagens diferenciam-se, mais precisamente, no que diz respeito à concepção de linguagem e à teoria de aprendizagem adotadas. Na Abordagem Sociointeracional, o uso da linguagem não é visto como transmitir e receber mensagens através de um código, mas como desempenhar ações no mundo em conjunto com outros indivíduos em diferentes contextos. A teoria de aprendizagem, por sua vez, centra-se na interação social, tanto diretamente com outros membros da cultura como através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado. É a interação que fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Nas e através das interações sociais, aprendemos os significados compartilhados socialmente e adquirimos assim a linguagem, entre outras capacidades.

Como esta pesquisa trata especificamente da elaboração de materiais com vídeos autênticos, cujo foco está na compreensão oral da língua, no segundo capítulo, apresentei o modelo sociointeracional de compreensão, em que o ouvinte participa do processo de construção e negociação de sentidos com o falante, no qual entram em jogo os valores, as crenças, o contexto da situação, os conhecimentos lingüísticos e esquemáticos dos interlocutores, o propósito para a compreensão. Além disso, discuti o ensino da compreensão oral, que se dá pelo ensino de estratégias de compreensão, adotando o ensino indireto de estratégias no material elaborado, mas orientando o professor quanto à(s) estratégia(s) focalizadas.

Ainda no segundo capítulo, apresentei uma síntese dos principais pontos encontrados na literatura sobre o uso de vídeo para elaborar atividades com vídeos autênticos, como os tipos de tarefas com vídeo e os critérios para a seleção de vídeos. Ao final do capítulo, reunindo a teoria apresentada nesses dois capítulos, sugeri um roteiro a ser seguido para elaborar tarefas com vídeos autênticos.

A fim de demonstrar aos professores como operacionalizar a teoria na prática, elaborei um conjunto de nove tarefas para o ensino da língua italiana como LE. Isso foi exposto no terceiro e quarto capítulos. No terceiro capítulo, apresentei as fases de elaboração das Tarefas-modelo 1, 2 e 3, os tipos de vídeos selecionados, os tipos de tarefas elaboradas, entre outros. E no quarto capítulo, apresentei as Tarefas-modelo, analisadas e testadas.

Através da análise constatou-se que, ao elaborar essas Tarefas, o professor pôde explorar vários aspectos referidos na parte teórica como a exploração do propósito social para o qual foi produzido o vídeo, desenvolver tarefas preparatórias, promover o uso integrado as habilidades de compreensão e produção, oral e escrita, usar estratégias de compreensão, elaborar tarefas cujo foco é trabalhar a compreensão e tarefas em que o vídeo funciona como elemento provocador, elaborar tarefas experienciais e tarefas analíticas, graduar as atividades, elaborando tarefas mais estruturadas nos níveis iniciais e tarefas mais abertas nos níveis avançados, explorar aspectos culturais e lingüísticos, entre outros. E através da testagem, verificou-se que, de modo geral, as Tarefas-modelo 1, 2 e 3 foram consideradas motivadoras, instrutivas, adequadas quanto a sua extensão e quanto ao nível de proficiência dos alunos. Também foram considerados claros o manual do professor e as instruções das atividades. Além disso, pôde-se constatar que, mesmo não estando expostos ao insumo proveniente da programação televisiva italiana, os alunos que participaram da testagem das Tarefas desenvolvidas nesta pesquisa consideraram que vídeos autênticos são importantes e podem facilitar a aprendizagem de uma LE.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa, espero, venha contribuir para auxiliar aqueles professores que já se utilizam de vídeos autênticos para ensinar LEs, oferecendo-lhes mais subsídios teóricos à realização dessa atividade e, também, para despertar o interesse daqueles professores que ainda não utilizam este recurso por não saberem como explorá-lo em sala de aula. Em muitos casos, os professores acabam deixando de lançar mão de vídeos autênticos por considerarem esse tipo de atividade muito trabalhosa, já que, antes mesmo de elaborar as tarefas, os professores

precisam selecionar os vídeos mais adequados. Uma maneira de economizar tempo com a gravação e seleção de vídeos é sempre gravar os programas que se assiste. Nesses momentos, é possível já selecionar trechos adequados aos diferentes níveis de proficiência.

Como considerações finais, gostaria de apontar alguns caminhos para futuras investigações na área. Este trabalho restringiu-se ao uso de apenas três tipos de vídeos autênticos — comerciais, telejornal e filme. Isso se fundamentou no interesse desta pesquisa que era também o de mostrar como um mesmo vídeo pode ser utilizado em diferentes níveis de proficiência, graduando-se as tarefas. Mas, idealmente, dever-se-ia ampliar a variedade de programas e gêneros discursivos, a fim de que os professores tivessem mais modelos nos quais pudessem se basear. Vídeos com programas de entretenimento, como programas de auditório, entrevistas, documentários, debates, entre outros, podem ser explorados em sala de aula com muito sucesso, seguindo-se os princípios teóricos apontados nos Capítulos 1 e 2. Assim, sugiro que outras pesquisas contemplem outros tipos de programas e de gêneros discursivos que não foram explorados aqui.

Um outro ponto que merece ser considerado diz respeito ao grau de aprofundamento das Tarefas. Cada uma das Tarefas-modelo apresentadas nesta pesquisa compreendeu várias tarefas ou atividades, atendendo aos vários objetivos estabelecidos, conforme se pôde verificar nos respectivos manuais. Isso se deveu ao fato de que eu desejava expor os mais variados tipos de tarefas que podem ser exploradas com vídeos autênticos, desde tarefas que contemplam ações sociais ou experienciais, foco da Abordagem Sociointeracional, e tarefas analíticas, até tarefas cujo foco é a compreensão do vídeo e tarefas cujo vídeo funciona como elemento provocador. Entretanto, as Tarefas elaboradas pelos professores podem contemplar apenas um ou dois tipos de tarefas, reduzindo assim o grau de complexidade e também o tempo de elaboração das mesmas. Se o professor faz uso freqüente de vídeos, poderá, inclusive, utilizar o mesmo vídeo em ocasiões diferentes, explorando os vários tipos de tarefas a cada vez.

Além disso, há um vasto campo para a realização de pesquisas que avaliem a aprendizagem de LE através de Tarefas com vídeos autênticos, não só em termos de compreensão oral, mas também em outros aspectos, já que da forma como foram propostas as Tarefas, elas promovem a integração entre compreensão e produção, podendo-se avaliar a produção oral e escrita dos alunos; focalizam o trabalho com diferentes gêneros discursivos, podendo-se verificar como isso melhora a habilidade de leitura; atuam sobre a motivação dos alunos, podendo-se analisar o papel da motivação para a aprendizagem em geral, entre outros.

Enfim, diante do que foi exposto ao longo desta pesquisa, acredito ter demonstrado a importância que tarefas (materiais didáticos) com base em vídeos autênticos desempenham para a aprendizagem de uma LE, mas mais do que isso, acredito ter mostrado aos professores de LEs como é possível produzir tais materiais e como a conscientização quanto ao que subjaz a qualquer material didático e a sua prática pode aprimorar sua forma de ensino e promover mais oportunidades de interação e co-construção de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, Mohammed K. Speaking as cognitive regulation: A vygotskian perspective on dialogic communication. In: APPEL, Gabriela; LANTOLF, James P. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 157-171.
- ALDERSON, Charles e LUKMANI, Yasmeen Cognition and reading: Cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a foreign language*, 5 (2): 253-70, 1989.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993. 75p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (36): 23-42, Jul./Dez. 2000.
- ALTMAN, R. *The video connection: Integrating video into language teaching*. Boston: Houghton Mifflin, 1989.
- ALLEN, Patrick et al. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In: HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., SWAIN, M. (eds.) *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 57-81.
- ANDERSON, R. C. et al. Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, (14): 367-381, 1977.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (3): 314-42, 1998.
- ARCARIO, P. Criteria for selecting video materials. In: STEMPLESKI, S., ARCARIO P. (eds.) *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for the classroom*. s/d. p. 109-121.
- AUSEBEL, David. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México : Ed. Trillas, 1978.
- BACON, S.; FINEMAN, M. A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74 (4): 459-473, 1990.

- BERBER SARDINHA, A. P. Conhecimento prévio e compreensão de telenotícias em língua estrangeira: o efeito das imagens. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 20: 103-17, 1992.
- BERBER SARDINHA, A. P. A rationale for video activities. *Letras & Letras*, Uberlândia 7 (1 e 2): 5-12, jul./dez. 1991 (publicado em fevereiro de 1993).
- BERBER SARDINHA, A. P. Proficiência e compreensão de telenotícias em língua estrangeira. *DELTA*, São Paulo, vol. 13, n. 2, Aug. 1997.
- BOYUM, Richard. Heading toward 20001: the brave new world of education through technology. In: LEFFA, Vilson (org.) *Autonomy in Language Learning*, Porto Alegre, Ed. UFRGS, p. 95-102, 1994.
- BRANSFORD, John D.; JOHNSON, Marcia K. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations for comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 717-726, 1972.
- BROOKS, F. P. Communicative competence and the conversation course: A social interaction perspective. *Linguistics and Education*, 4: 219-46, 1992.
- BROWN, Gillian. Dimensions of difficulty in listening comprehension. In: MENDELSON, D., RUBIN, J. (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego : Dominie Press, 1995. p. 59-73.
- BUCK, K., BYRNES, H., THOMPSON, I. *The ACTGL oral proficiency interview tester training manual*. Yonkers, NY: ACTFL, 1989. p. 3.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47, 1980a.
- CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. Schema Theory e ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, Nº 4, p. 553-573, Dez.1983.
- CELCE-MURCIA, Marianne. Discourse analysis and the teaching of listening. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 1995. p. 363-377.
- CHAMOT, Anna Uhl. Learning strategies and listening comprehension. In: MENDELSON, D., RUBIN, J. (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego : Dominie Press, 1995.
- CHAMOT, Anna Uhl. Learner strategies of ESL students. In: WENDEN, A., RUBIN, Joan. *Learner Strategies in Language Learning*, 1995.

- CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's 'Verbal Behaviour'. *Language*, 35: 26-58, 1959.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge:MIT Press, 1965. 251p.
- CICCONE, Anthony A. Teaching with authentic video: Theory and practice. In: ECKMAN, Fred R. et al. *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 203-215.
- CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, nº 9, p. 49-71, jan-mar, 2000.
- CONTINANZA, M.; DADORI, P. *Viaggio nel nuovo cinema italiano*. Firenze, Edizioni La Certosa, 1997. 171p.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33 (3): 433-452, 1999.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, 4 (1): 11-36, 2001.
- CROOKES, G.; GASS, S. M. (eds.) *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Multilingual Matters Series: 94, 1993.
- CUMMINS, P. Video and the french teacher. *French Review*, 62(3): 411-426, 1989.
- DONATO, Richard Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.
- DRISCOLL, Marcy P. *Psychology of learning and instruction*. Boston, USA., Allyn and Bacon, 1995. 409 p.
- EDWARDSON, M.; GROOMS, D.; PROUDLOVE, S. Television news information gain from interesting video vs. Talkubg Heads. *Journal of Broadcasting*, 25(1): 15-24, 1981.
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Oxford, Blackwell, 1990.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, iii, p. 285-300, 1997.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. SLA property: No trespassing! *The Modern Language Journal*, 82, i, p. 91-94, 1998.

- FOSTER, Pauline. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19/1: 1-23, 1998.
- FOTOS, Sandra S. Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14 (4): 385-407, 1993.
- FRAGIADAKIS, Helen; MAURER, Virginia *Tapestry listening e speaking 4*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.
- GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. 357p.
- GASS, Susan M.; VARONIS, Evangeline M. Miscommunication in nonnative speaker discourse. In: COUPLAND, N.; GILES, H.; WIEMANN, J. M. (eds.) *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, NJ: Sage, 1991. p. 121-145.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, 1984, p. 41-48.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996, 150p.
- HADLEY, Alice Omaggio. *Teaching language in context*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1993. 531p.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HANLEY, J. E. B.; HERRON, C.; COLE, S. P. Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom. *Modern Language Journal*, 79: 57-66, 1995.
- HERRON, C.; HANLEY, J. E. B. Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Annals*, 25:419-426, 1992.
- HUDSON, Thom. The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32: 1-31, 1982.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press, 1974. 245p.

- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*, t. I Les fondations du langage. Paris, Ed. De Minuit, 1963.
- KARPOVA, Ludmila V. Consider the following when selecting and using authentic materials. *TESOL Matters*, p. 18, April/May, 1999.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 295p.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981. 151p.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1986. 142p.
- LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I., VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos de lingüística aplicada: ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-231.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, nº 24, p. 25-31, 1991.
- LITTLE, D. G.; SINGLETON, D. M. *Authentic materials and the role of fixed support in language teaching. Towards a manual for language learners CLCS*. Occasional Paper n. 20. Dublin Trinity college Centre for Language and Communication Studies, 1988.
- LONERGAN, Jack *Video in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 133p.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, vol 19, Nº 2, p. 207-228, June, 1985.
- LONG, M. H.; CROOKES, G. Units of analysis in syllabus design – The case for task. In: CROOKES, G.; GASS, Susan M. (eds.) *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Multilingual Matters Series: 94, 1993.
- LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2): 126-141, 1983.
- LUND, R. J. A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23 (2): 105-115, 1990.
- LUND, Randall J. A Comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, ii, p. 196-204, 1991.

- LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford : Oxford University Press, 1996.174p.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MENDELSON, David. Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In: MENDELSON, D., RUBIN, J. (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego:Domine Press, 1995. p. 132-149.
- MENDELSON, David. Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 190p.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999. 195p.
- MÜLLER, Gunter A. Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal*, 64: 335-340, 1980.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 211p.
- OHTA, Amy S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6: 93-121, 1995.
- OHTA, Amy S. The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. In: BOUTON, L. (ed) *Pragmatics and language learning*. Monograph Series Volume 8 (223-42) Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, 1997.
- OHTA, Amy Snyder Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000. p.51-78
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., KÜPPER, L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, Vol. 10, N. 4, p. 418-437, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993. 111p.

- OMAGGIO, Alice C. Pictures and second language comprehension: Do they help?
Foreign Language Annals, 12: 107-116, 1979.
- PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S., MADDEN, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 115-132.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quarterly*, vol. 21, nº 4. Dez. 1987.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In: CROOKES, G., GASS, S. (eds.) *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.
- PICA, T.; LINCOLN-PORTER, F.; PANINO, D.; LINNELL, J. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language learners? *TESOL Quarterly*, 30(1): 59-84, 1996.
- POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In: van DIJK, T. (ed.) *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997. p. 64-91.
- REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, nº 9, p. 5-47, jan-mar, 2000.
- RICE, Mabel. The role of television in language acquisition. *Developmental Review*, 3: 211-24, 1993.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171p.
- RUBIN, Joan. How learner strategies can inform language teaching. *Language use, language teaching and the curriculum*. Ed. Verner Bickley. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department, 1990.
- RUBIN, Joan. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78 (2): 199-221, 1994.
- RUBIN, Joan. The contribution of video to the development of competence in listening. In: MENDELSON, D., RUBIN, J. (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. p.151-165.

- SAVIGNON, S. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
- SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado. Campinas, 01/95. 345p.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1992.
- SCHALLERT, D. C. Improving memory for prose: The relationship between depth of processing and context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15: 621-632, 1976.
- SCHLATTER, Margarete. Ensino de português para falantes de espanhol: terinamento ou educação lingüística? Palestra proferida no II Congresso Nacional y I Internaciona de Profesores de Português de la República Argentina, Santa Fé, Argentina, outubro de 2001.
- SCHLATTER, Margarete et al. V. *Manual CELPE-Bras*, 2002.
- SEARLE, J. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SECULES, T.; HERRON, C.; TOMASELLO, M. The effect of video context on foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76 (4): 480-490, 1992.
- SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. *The mathematical theory of communication*. Urbana-Champaign, Ill., University of Illinois Press, 1949.
- SORANI, D.; TAMPONI, Anna Rita. Satellite TV: A flexible learning environment to promote cultural awareness. In: BYRAN, M., ZARATE, G. (eds.) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe Publishing, 1998.
- STAUFFER, J.; FROST, R.; RYBOLT, W. Recall and learning from broadcast news: is print better? *Journal of Broadcasting*, 25(3): 253-62, 1981.
- STEMPLESKI, S.; TOMALIN, Barry. *Video in action: recipes for using video in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990. 173p.

- STEMPLESKI, S.; ARCARIO, P. (eds.) *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for the classroom*, s/d. 183p.
- STEMPLESKI, S. Teaching communication skills with authentic video. In: STEMPLESKI, S., ARCARIO, P. (eds.) *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for the classroom*, s/d. 183p. p. 7-24.
- TAGLIEBER, Loni K. et al Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22, iii: 455-471, 1988.
- TAMPONI, Anna Rita. The communicative approach and the use of satellite TV in the classroom. *Journal of TESOL – Italy*, Volume XIX, N. 2, December, 1993. p. 61-72.
- THOMPSON, I.; RUBIN, J. *Improving listening comprehension in Russian*. Report submitted to US department of education, International Research and Studies Program. 1993.
- TOMALIN, B. *Video, TV and radio in the English class*. London: Macmillan, 1986.
- TOMASELLO, et al. The effect of video context on foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76, 1992.
- TSUI, A. B. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 316p.
- TSUI, A. B. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995. 144p.
- TSUI, Amy B., FULLILOVE, John. Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19/4:432-451, 1998.
- VANDE BERG, C. K. Turning down the fire hose: Some techniques for using SCOLA broadcasts at the intermediate level. *French Review*, 66(5): 769-776, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael et al (orgs.), 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 194p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. 228p.

- WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26: 215-235, 1996.
- WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Wilson J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat. 2001. pp. 41-68.
- WILKINS, D. A. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Ms. Strasbourg: Council of Europe, 1972.
- WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press, 1976. 92p.
- WILLIS, Dave. The potential and limitations of video. In: MAC GOVERN, John (org.). *Video applications in English language teaching*. Oxford, Pergamon Press, 1983. p. 17-27.
- WINKIN, Y. O telégrafo e a orquestra. In: SAMAIN, E. (org.) *A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-34.

**APÊNDICE A – AS TAREFAS EM PORTUGUÊS E O MANUAL DO
PROFESSOR**

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 1 - NÍVEL BÁSICO

QUAL É O PRODUTO?

1. As palavras no quadro amarelo referem-se a produtos alimentares. Em duplas, procure o significado de cada palavra, utilizando o dicionário quando necessário.

<i>arroz</i>	<i>balas</i>	<i>nata</i>
<i>atum</i>	<i>pão torrado</i>	<i>biscoito</i>
<i>pão</i>	<i>manteiga</i>	<i>bombom</i>
<i>queijo</i>	<i>tomate</i>	<i>leite</i>
<i>chocolate</i>	<i>presunto</i>	<i>massa</i>

2. Assista aos comerciais sem o som e sublinhe os produtos listados acima que são anunciados.
3. Assista novamente aos comerciais e complete esta tabela com o produto, a marca e os prováveis consumidores dos produtos. Você poderá tomar notas enquanto assiste ao vídeo.

	PRODUTO	MARCA	CONSUMIDORES
COMERCIAL 1			
COMERCIAL 2			
COMERCIAL 3			

4. Em duplas, verifiquem suas respostas, usando as estruturas abaixo.
A Na minha opinião, são comerciais de....
B Certo. A marca do primeiro comercial é...
A Isso. Em relação aos consumidores do primeiro comercial, acho que são...
B Concordo.

5. Agora, tente prever quais qualidades dentre as seguintes são atribuídas aos produtos anunciados (use as abreviaturas P1, P2 e P3).

___ fragrante	___ genuíno	___ de marca
___ aromático	___ puro	___ fresco
___ resistente	___ bom	___ crocante

6. Assista ao vídeo e identifique as qualidades referidas em cada comercial.

COMERCIAL 1

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 2

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 3

- _____
- _____
- _____

7. Imagine que você é um provável consumidor destes produtos. Você os compraria?
Com os seguintes elementos, forme a frase que melhor expressa seus motivos.

	Posição	Explicação
Mas	claro que compraria, Sim, compraria,	eu gosto dos três. parecem deliciosos.
Ah...	não sei, talvez, Talvez,	porque { geralmente não são tão bons quanto parecem.
Pra dizer a verdade...	não compraria,	é minha mulher quem faz as compras. nunca como em casa.

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 1

QUAL È IL PRODOTTO?

Nível de Proficiência: Básico

Objetivo da Tarefa: Identificar, em cada comercial, o produto, sua marca e seus prováveis consumidores, bem como as qualidades utilizadas para convencer tais consumidores a comprá-lo. Também, na condição de provável consumidor, dizer se compraria os produtos e por quê.

Tipo de Seqüência e Duração: Comercial de TV (1'03'')

TRANSCRIÇÃO DOS COMERCIAIS

PUBBLICITÀ 1

Da sempre Mulino Bianco sceglie tra queste spighe dorate il dono più ricco della natura: il chicco di grano. E solo da un chicco, il più puro, nascono le fette biscottate Mulino Bianco. Tostate con cura, fragrante, per ritrovare ogni giorno il sapore della genuinità. Fette Biscottate Mulino Bianco, dal grano con amore.

PUBBLICITÀ 2

Ragazza: Buongiorno, ce l'ha l'Auricchio?

Commerciante: Dolce o piccante?

Ragazza: Quello

Commerciante: Auricchio Giovane, eh?! Buono e firmato. Le faccio un pacchetto?

Ragazza: Sì, grazie.

Commerciante: Ecco a Lei.

Ragazza: Ciao!

Auricchio, se non lo vedi, non ci credi.

PUBBLICITÀ 3

Il pomodoro più buono è quello colto e preparato in giornata. Come il pomodoro Star. Così, quando lo apri, ritrovi tutto il profumo e il sapore del pomodoro appena colto. Pomodoro Star, colto al mattino, pronto alla sera.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas o primeiro comercial sem o som) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*telenovela, film, telegiornale, pubblicità, ecc.*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo di una pubblicità? (Qual é o objetivo de um comercial?)* (vender um produto ou oferecer um serviço) e o que se deve identificar ao assistir a um comercial, para que se possa decidir comprar ou não o produto anunciado (produto, marca, vantagens, preço, etc.). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com 3 comerciais gravados da TV italiana Rai International e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Diga que o produto e sua marca podem ser extraídos das imagens. Essa conversa preliminar ativará os conhecimentos que os alunos já possuem sobre comerciais e também os deixará mais tranquilos e confiantes ao assistirem aos comerciais em língua estrangeira.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, leia com eles a Atividade 1, que é uma tarefa preparatória à tarefa de identificar o produto anunciado em cada comercial. Esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Os alunos deverão trabalhar em duplas ou em grupos, objetivando identificar o referente de cada uma das palavras contidas no quadro amarelo, as quais referem-se a produtos alimentares. Estimule-os a realizar esta tarefa na língua-alvo. Caso nenhum dos componentes da dupla saiba o significado, deverão procurá-lo no dicionário.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de informação (produtos) a partir das imagens.

ATIVIDADE 2. Esta atividade consiste em levar os alunos a identificarem, dentre os produtos alimentares listados no quadro amarelo (Atividade 1), aqueles anunciados nos comerciais. Peça aos alunos que leiam as instruções da atividade, certificando-se

de que todos entenderam o que devem fazer, isto é, identificar apenas os produtos anunciados e sublinhar as palavras correspondentes no quadro amarelo. Passe o vídeo, sem o som, duas vezes, se for necessário.

Resposta: *fette biscottate, formaggio e pomodoro.*

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de informação (marca e prováveis consumidores) a partir das imagens.

ATIVIDADE 3. Diga-lhes que realizem a atividade individualmente. O objetivo aqui é completar a tabela com o produto (já identificado na atividade anterior), a marca e os prováveis consumidores dos produtos anunciados. Esclareça as dúvidas em relação ao conteúdo da tabela. Quanto aos prováveis consumidores, os alunos deverão inferi-los, lançando mão de seu conhecimento de mundo, auxiliados pelas imagens, para chegar a uma resposta adequada. Passe o vídeo com o som.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - interação em duplas.

ATIVIDADE 4. Diga aos alunos que confirmem as respostas da atividade anterior (preenchimento da tabela), interagindo com um colega. Em duplas, eles deverão utilizar as estruturas apresentadas nesta atividade. Antes de realizarem-na, porém, explique que a forma *secondo me* tem a função de sinalizar que o interlocutor irá expressar a própria opinião sobre algo. Assim, diga-lhes que, quando desejarem expressar sua opinião sobre algum assunto, poderão introduzir sua idéia dizendo *Secondo me ...* E para saber o que seu interlocutor pensa, poderão perguntar *E secondo te?* (informal), *E secondo Lei?* (formal), ou se forem dois ou mais interlocutores, poderão perguntar *E secondo voi?*. Quanto às formas *giusto* e *esatto*, trata-se de duas maneiras de confirmar uma informação, e *rispetto a*, uma forma usada para especificar um tema ou subtema, dentre outros. Outra forma introduzida é *sono d'accordo*. Explique que essa forma tem a função comunicativa de expressar acordo. Finalizada a atividade em duplas, solicite que um ou dois alunos leiam suas respostas para a classe, a fim de verificar se todos preencheram a tabela corretamente.

Resposta: marca dos produtos dos comerciais 1, 2 e 3, respectivamente: *Mulino Bianco, Auricchio e Star*; respostas possíveis para os consumidores de qualquer um dos produtos: *tutti* (todos), *qualsiasi persona* (qualquer pessoa) ou *tutta la famiglia* (toda a família), entre outras.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - previsão / verificação da previsão.

ATIVIDADE 5. Esta atividade visa preparar os alunos para identificarem as qualidades referidas nos comerciais. Trata-se, portanto, de uma tarefa preparatória à compreensão oral, que consiste em levar os alunos a preverem quais qualidades, dentre as listadas, são atribuídas a cada produto (*prelistening activity*) (ver transcrição dos comerciais p. 41). Além das qualidades referidas no vídeo, também estão listadas algumas que não dizem respeito aos produtos, para que os alunos tenham que escolher na atividade seguinte (Atividade 6) as que realmente são usadas. A atividade de previsão poderá ser feita individualmente ou em duplas. Ao finalizarem, faça com que a classe compare suas respostas, com o objetivo de verificar as diferentes opiniões. Aproveite para corrigir problemas de pronúncia, a fim de que os alunos se familiarizem com as seqüências sonoras que deverão encontrar nos comerciais.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de informação específica (qualidades dos produtos).

ATIVIDADE 6. Antes de proceder à realização da atividade, lembre os alunos de que ainda não é o momento de querer entender tudo que é dito. Por ora, deverão apenas se concentrar nas qualidades dos produtos. Diga, também, que você passará o vídeo mais de uma vez (tais explicações baixarão o nível de ansiedade dos alunos). Por fim, confira as respostas com toda a classe.

Resposta: são qualidades do produto do comercial 1: *fragrante e sapore della genuinità* (*genuino*); comercial 2: *buono* e *firmato* (ver Anexo B sobre os tipos de queijo referidos no comercial); comercial 3: *appena colto* (*fresco*) e *profumo* (*profumato*) (as qualidades entre parênteses não são ditas explicitamente).

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar opinião.

ATIVIDADE 7. A esta altura, os alunos já sabem quais são os produtos anunciados, suas marcas e seus prováveis consumidores, bem como já identificaram as qualidades dos mesmos. De posse dessas informações, eles estão em condições de, colocando-se no papel de prováveis consumidores desses produtos, manifestarem se os comprariam ou não, unindo os elementos apresentados (opinião e explicação) e formando a frase que melhor exprima sua opinião. Esclareça as dúvidas sobre os enunciados e saliente o papel da expressão *certo* (claro), para diferenciar as duas primeiras posições, ambas positivas. Sugira que criem outras explicações caso as apresentadas não os satisfaçam. Essa atividade pode ser realizada em duplas, um fazendo o papel de entrevistador e o outro, de consumidor.

Você pode ainda explorar outros aspectos do vídeo. Pode, por exemplo, perguntar o que lhes chamou mais a atenção em relação às imagens. Passe o vídeo novamente e vá congelando as imagens que eles solicitarem. Peça aos alunos que identifiquem algumas passagens em que há redundância entre imagem e som, como no comercial 1: som - *spighe dorate* (espigas douradas) / imagem - aparece um trigal de espigas douradas; som - *chicco di grano* (grão de trigo) / imagem - aparece um grão de trigo; som - *fette biscottate* (fatias de pão torrado) / imagem - aparece uma fatia de pão, e assim por diante. No comercial 2, por exemplo, pode-se abordar a questão do tipo de tratamento utilizado pelos interlocutores. Peça aos alunos que verifiquem se eles se tratam de tu ou de *Lei*. Pergunte que tipo de tratamento acreditam que se deva usar em ambientes comerciais na Itália.

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 1 - NÍVEL INTEMEDIÁRIO

QUAL É O PRODUTO?

1. Assista aos comerciais sem o som e complete a tabela. O produto de cada comercial se encontra no quadro amarelo. Você poderá tomar notas enquanto assiste ao vídeo.

<i>arroz</i>	<i>balas</i>	<i>nata</i>	<i>biscoito</i>	<i>queijo</i>
<i>atum</i>	<i>pão torrado</i>	<i>bombom</i>	<i>leite</i>	<i>massa</i>
<i>pão</i>	<i>manteiga</i>	<i>tomate</i>	<i>chocolate</i>	<i>presunto</i>

	PRODUTO	MARCA	CONSUMIDORES
COMERCIAL 1			
COMERCIAL 2			
COMERCIAL 3			

2. Em duplas, verifiquem suas respostas, usando as estruturas abaixo.

A Na minha opinião, são comerciais de....

B Certo. A marca do primeiro comercial é...

A Isso. Em relação aos consumidores do primeiro comercial, acho que são...

B Concordo.

3. Tente prever quais qualidades dentre as seguintes são atribuídas aos produtos anunciados.

fragrante

bom

fresco

crocante

resistente

genuíno

aromático

de marca

COMERCIAL 1

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 2

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 3

- _____
- _____
- _____

4. a) Assista aos comerciais. Acrescente as qualidades que faltam e corrija as que eventualmente estiverem erradas na atividade anterior.

b) Na sua opinião, quais imagens contribuíram para convencer os consumidores a comprarem esses produtos?

5. Imagine que você é um provável consumidor destes produtos. Você os compraria? Por quê?

6. Ao assistir aos comerciais, você sente vontade de comer algo especial feito com esses produtos? O quê?

7. Imagine que você está na casa de amigos italianos da sua idade. Neste momento, vocês estão procurando uma receita de pizza em um livro italiano de receitas. Vocês já leram duas receitas (abaixo), quando um deles lhe pede para ensinar a receita de sua pizza preferida. Escreva-a e ensine-a.

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 1

QUAL È IL PRODOTTO?

Nível de Proficiência: Intermediário

Objetivo da Tarefa: Identificar, em cada comercial, o produto, sua marca e seus prováveis consumidores, bem como as qualidades utilizadas para convencer tais consumidores a comprá-lo. Na condição de provável consumidor, dizer se compraria os produtos e por quê. E ainda, escrever a receita de sua pizza preferida e ensiná-la aos interlocutores indicados.

Tipo de Sequência e Duração: Comercial de TV (1'03'')

TRANSCRIÇÃO DOS COMERCIAIS

PUBBLICITÀ 1

Da sempre Mulino Bianco sceglie tra queste spighe dorate il dono più ricco della natura: il chicco di grano. E solo da un chicco, il più puro, nascono le fette biscottate Mulino Bianco. Tostate con cura, fragrante, per ritrovare ogni giorno il sapore della genuinità. Fette Biscottate Mulino Bianco, dal grano con amore.

PUBBLICITÀ 2

Ragazza: Buongiorno, ce l'ha l'Auricchio?

Commerciante: Dolce o piccante?

Ragazza: Quello

Commerciante: Auricchio Giovane, eh?! Buono e firmato. Le faccio un pacchetto?

Ragazza: Sì, grazie.

Commerciante: Ecco a Lei.

Ragazza: Ciao!

Auricchio, se non lo vedi, non ci credi.

PUBBLICITÀ 3

Il pomodoro più buono è quello colto e preparato in giornata. Come il pomodoro Star. Così, quando lo apri, ritrovi tutto il profumo e il sapore del pomodoro appena colto. Pomodoro Star, colto al mattino, pronto alla sera.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas o primeiro comercial sem o som) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*telenovela, film, telegiornale, pubblicità, ecc.*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo di una pubblicità? (Qual é o objetivo de um comercial?)* (vender um produto ou oferecer um serviço) e o que se deve identificar ao assistir a um comercial, para que se possa decidir comprar ou não o produto anunciado (produto, marca, vantagens, preço, etc.). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com 3 comerciais gravados da TV italiana Rai International e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Diga que o produto e sua marca podem ser extraídos das imagens. Essa conversa preliminar ativará os conhecimentos que os alunos já possuem sobre comerciais e também os deixará mais tranquilos e confiantes ao assistirem aos comerciais em língua estrangeira.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, peça que cada aluno leia em voz alta um dos produtos alimentares que se encontram no quadro amarelo e identifique o equivalente em português de cada palavra. Ajude-os com os produtos dos quais eles não souberem os equivalentes. Essa atividade preliminar tem como objetivo não só preparar os alunos para identificarem as palavras que correspondem aos produtos anunciados, mas também trabalhar a pronúncia das mesmas. Em seguida, peça que leiam a Atividade 1, que consiste em identificar o produto anunciado em cada comercial (contido no quadro amarelo), sua marca e seus prováveis consumidores, preenchendo a tabela. Esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Em relação aos prováveis consumidores, os alunos deverão lançar mão de seu conhecimento de mundo, auxiliados pelas imagens, para chegar a uma resposta adequada. Diga-lhes que passará a seqüência mais de uma vez e que a atividade deve ser realizada individualmente. Primeiro, passe o vídeo sem o som, e após, com o som.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - interação em duplas.

ATIVIDADE 2. Diga aos alunos que confirmam as respostas da atividade anterior (preenchimento da tabela), interagindo com um colega. Em duplas, eles poderão utilizar as estruturas apresentadas nesta atividade ou outras similares. Antes de realizarem a atividade, porém, peça que leiam as estruturas e esclareça possíveis dúvidas. Explique ou lembre-os que a forma *secondo me* tem a função de sinalizar que o interlocutor irá expressar a própria opinião sobre algo. Assim, diga-lhes que, sempre que desejarem expressar sua opinião sobre algum assunto, poderão introduzir sua idéia dizendo *Secondo me...* E para saber o que seu interlocutor pensa, poderão perguntar *E secondo te?* (informal), *E secondo Lei?* (formal), ou se forem dois ou mais interlocutores, poderão perguntar *E secondo voi?*. As formas *giusto* e *esatto* são duas maneiras de confirmar uma informação, *sono d'accordo* é uma forma de expressar acordo, e *rispetto a*, uma forma usada para especificar um tema ou subtema, dentre outros. Chame atenção para a presença de preposição. Finalizada a atividade em duplas, solicite que um ou dois alunos leiam suas respostas para a classe, a fim de verificar se todos preencheram a tabela corretamente.

Resposta: produto e marca dos comerciais 1, 2 e 3, respectivamente: *fette biscottate* - *Mulino Bianco*; *formaggio* - *Auricchio* e *pomodoro* - *Star*; respostas possíveis para os consumidores de qualquer um dos produtos: *tutti* (todos), *qualsiasi persona* (qualquer pessoa) ou *tutta la famiglia* (toda a família), entre outras.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - previsão / verificação da previsão.

ATIVIDADE 3. Esta atividade visa preparar os alunos para identificarem as qualidades referidas nos comerciais. Trata-se, portanto, de uma tarefa preparatória à compreensão oral (*prelistening activity*), que consiste em levar os alunos a preverem quais qualidades, dentre as listadas, são atribuídas a cada produto. Nem todas as qualidades referidas no vídeo encontram-se listadas (ver transcrição dos comerciais p. 49). A atividade de previsão poderá ser feita individualmente ou em duplas. Caso os alunos desconheçam o significado de algumas qualidades, sugira que perguntem

aos colegas. Ao finalizarem, faça com que a classe compare suas respostas, com o objetivo de verificar as diferentes opiniões. Aproveite para corrigir problemas de pronúncia, a fim de que os alunos se familiarizem com as seqüências sonoras que deverão encontrar nos comerciais.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de informação específica (qualidades dos produtos).

ATIVIDADE 4. Antes de proceder à realização desta atividade, lembre os alunos de que ainda não é o momento de querer entender tudo que é dito nos comerciais. Por ora, deverão apenas se preocupar com as qualidades dos produtos. Diga, também, que você passará o vídeo mais de uma vez (tais explicações baixarão o nível de ansiedade dos alunos). Após, confira as respostas com a classe inteira. Para finalizar, pergunte aos alunos que imagens consideram importantes nos comerciais.

Resposta: são qualidades do produto do comercial 1: *fragrante e sapore della genuinità (genuino)*; comercial 2: *buono e firmato* (ver Anexo B sobre os tipos de queijo referidos no comercial); comercial 3: *appena colto (fresco) e profumo (profumato)* (as qualidades entre parênteses não são ditas explicitamente).

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar opinião.

ATIVIDADE 5. A esta altura, os alunos já sabem quais são os produtos anunciados, suas marcas e seus prováveis consumidores, bem como já identificaram as qualidades dos produtos. De posse dessas informações, eles estão em condições de, colocando-se no papel de seus prováveis consumidores, dizerem se os comprariam ou não, indicando o motivo. Dependendo do nível da turma, você poderá auxiliá-los nesta atividade de várias maneiras: fornecendo o verbo *comprare*, conjugado no *tempo condizionale* (futuro do pretérito) e acompanhado do *pronome direto* “*li*” — *li comprerei*, ou fornecendo apenas o verbo conjugado sem o pronome, ou não fornecendo nada. Essa atividade pode ser realizada em duplas, um fazendo o papel de entrevistador e o outro, de consumidor.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar gostos.

ATIVIDADE 6. Inicie esta atividade falando sobre seus gostos culinários, isto é, diga aos alunos, por exemplo, que, ao ver esses comerciais, você logo imaginou um belo prato de *gnocchi* com molho de tomate, e então peça a eles que expressem seus gostos em relação a cada um dos produtos. Deixe que troquem idéias por alguns minutos. Peça que leiam a atividade e, em seguida, passe novamente os comerciais (se for preciso), solicitando que a respondam por escrito. Ao final, os alunos deverão dizer a toda a classe o prato ou os pratos de sua preferência.

FOCO. Produção oral e escrita.

OBJETIVO. Prática da língua – ensinar receita aos interlocutores especificados.

ATIVIDADE 7. Pergunte aos alunos se gostam de cozinhar, se saberiam preparar os pratos referidos na atividade anterior e se já comeram uma pizza feita por eles mesmos. Após essa conversa preliminar, divida a classe em grupos de três, entregue as duas receitas, explicando que se tratam de duas pizzas clássicas italianas. Dê algumas informações históricas sobre a Pizza Margherita (ver Anexo A), como, por exemplo, *quando, come e dove è nata* (quando, como e onde surgiu). Explique que as receitas em italiano, à diferença das receitas em português, usam a segunda pessoa do plural na conjugação dos verbos (italiano - voi / português - você). Peça que leiam as receitas, troquem idéias acerca dos ingredientes e do modo de fazer. Após, com toda a classe, solucione as dúvidas que restaram (ver receita para fazer *la pasta da pane* - disquete). Então, leia a atividade com os alunos e esclareça todas as possíveis dúvidas quanto à situação. A princípio, os alunos deverão realizar esta atividade individualmente, mas, se desejarem, poderão continuar trabalhando em grupos, devendo, portanto, escolher um tipo de pizza em comum. A atividade propriamente dita consiste, primeiramente, em elaborar a receita de pizza preferida por escrito, auxiliados pelos dois modelos apresentados, e, ao final, ensiná-la para a turma, imaginando que os colegas são os amigos italianos.

Você pode ainda explorar outros aspectos do vídeo, como identificação de passagens em que há redundância entre imagem e som: (Comercial 1) som - *spighe dorate* (espigas douradas) / imagem - tragal de espigas douradas. No comercial 2, pode abordar a questão do tipo de tratamento utilizado pelos interlocutores. Peça aos

alunos que verifiquem se os interlocutores se tratam de tu ou de *Lei*. Pergunte que tipo de tratamento acreditam que se deva usar em ambientes comerciais na Itália.

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 1 - NÍVEL AVANÇADO

QUAL É O PRODUTO

1. Assista aos comerciais sem o som e complete esta tabela. Você poderá tomar notas enquanto assiste ao vídeo.

	PRODUTO	MARCA	CONSUMIDORES
COMERCIAL 1			
COMERCIAL 2			
COMERCIAL 3			

2. Em duplas, verifiquem suas respostas usando as estruturas entre parênteses (na minha opinião, em relação a, no que diz respeito a).

3. a) Assista aos comerciais e liste as qualidades de cada produto.

- b) Discuta com seus colegas sobre as imagens utilizadas para convencer os consumidores a comprarem os produtos.

COMERCIAL 1

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 2

- _____
- _____
- _____

COMERCIAL 3

- _____
- _____
- _____

4. Imagine que você é um provável consumidor desses produtos. Você os compraria? Por quê?

5. Ao assistir aos comerciais, você sente vontade de comer algo especial feito com esses produtos? O quê?

6. Você decidiu comprar o queijo AURICCHIO GIOVANE que viu no comercial. Ao chegar em casa, seu marido (mulher/mãe/irmão/irmã) lhe pergunta por que você não comprou o AURICCHIO PICCANTE, que ele gosta mais. Você deverá convencê-lo de que fez uma boa escolha. (Os elementos para convencê-lo podem ser extraídos do texto do rótulo reproduzido abaixo.)

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 1

QUAL È IL PRODOTTO?

Nível de Proficiência: Avançado

Objetivo da Tarefa: Identificar, em cada comercial, o produto, sua marca, seus prováveis consumidores, bem como as qualidades e as imagens utilizadas para convencer tais consumidores a comprá-lo. Como provável consumidor, dizer se compraria os produtos e por quê. E ainda, a partir dos elementos encontrados no rótulo do produto, convencer o interlocutor indicado de que fez uma boa escolha ao comprar o produto.

Tipo de Seqüência: Comercial de TV (1'03'')

TRANSCRIÇÃO DOS COMERCIAIS

PUBBLICITÀ 1

Da sempre Mulino Bianco sceglie tra queste spighe dorate il dono più ricco della natura: il chicco di grano. E solo da un chicco, il più puro, nascono le fette biscottate Mulino Bianco. Tostate con cura, fragrante, per ritrovare ogni giorno il sapore della genuinità. Fette Biscottate Mulino Bianco, dal grano con amore.

PUBBLICITÀ 2

Ragazza: Buongiorno, ce l'ha l'Auricchio?

Commerciante: Dolce o piccante?

Ragazza: Quello

Commerciante: Auricchio Giovane, eh?! Buono e firmato. Le faccio un pacchetto?

Ragazza: Sì, grazie.

Commerciante: Ecco a Lei.

Ragazza: Ciao!

Auricchio, se non lo vedi, non ci credi.

PUBBLICITÀ 3

Il pomodoro più buono è quello colto e preparato in giornata. Come il pomodoro Star. Così, quando lo apri, ritrovi tutto il profumo e il sapore del pomodoro appena colto. Pomodoro Star, colto al mattino, pronto alla sera.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas o primeiro comercial sem o som) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*telenovela, film, telegiornale, pubblicità, ecc.*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo di una pubblicità? (Qual é o objetivo de um comercial?)* (vender um produto ou oferecer um serviço) e o que se deve identificar ao assistir a um comercial, para que se possa decidir comprar ou não o produto anunciado (produto, marca, vantagens, preço, etc.). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com 3 comerciais gravados da TV italiana Rai International. Diga que o produto e sua marca podem ser extraídos das imagens. Essa conversa preliminar ativará os conhecimentos que os alunos já possuem sobre comerciais e também os deixará mais tranquilos e confiantes ao assistirem aos comerciais em língua estrangeira.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de informação (produtos, marca e prováveis consumidores) a partir das imagens.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, solicite que façam a Atividade 1, que consiste em identificar o produto anunciado em cada comercial, sua marca e seus prováveis consumidores, preenchendo a tabela. Esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Quanto aos prováveis consumidores, os alunos deverão lançar mão de seu conhecimento de mundo, auxiliados pelas imagens, para chegar a uma resposta adequada. Primeiro, passe o vídeo sem o som, e após com o som.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - interação em duplas.

ATIVIDADE 2. Esta atividade tem como objetivo fazer os alunos interagirem, ao mesmo tempo trocando idéias e verificando suas respostas acerca da atividade anterior (preenchimento da tabela). Em duplas, eles poderão utilizar as palavras entre parênteses ou outras que desejarem. Antes de realizarem a atividade, porém, peça

que leiam as palavras e esclareça possíveis dúvidas. Se for o caso, lembre-os de que a forma *secondo me* tem a função de sinalizar que o interlocutor irá expressar a própria opinião sobre algo. As expressões *per quanto riguarda* e *rispetto a* são usadas para especificar um tema ou subtema, dentre outros. Chame atenção para a ausência da preposição na primeira, e sua presença, na segunda. Finalizada a atividade em duplas, solicite que um ou dois alunos leiam suas respostas para a classe, a fim de verificar se todos preencheram a tabela corretamente.

Resposta: produto e marca dos comerciais 1, 2 e 3, respectivamente: *fette biscottate* - *Mulino Bianco*; *formaggio* - *Auricchio* e *pomodoro* - *Star*; respostas possíveis para os consumidores de qualquer um dos produtos: *tutti* (todos), *qualsiasi persona* (qualquer pessoa) ou *tutta la famiglia* (toda a família), entre outras.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - identificação de informação específica / inferência.

ATIVIDADE 3. Uma vez que esta atividade se articula em duas partes, diga aos alunos que, em primeiro lugar, assistam aos comerciais e identifiquem as qualidades dos produtos, conferindo, em seguida, suas respostas com as dos colegas. Algumas qualidades não são ditas explicitamente e deverão ser inferidas (ver transcrição dos comerciais na p. 56). Para completar a atividade, diga aos alunos que discutam em duplas sobre a imagem ou imagens que consideraram mais importantes em cada comercial para convencer os consumidores a comprar os produtos.

Resposta: são qualidades do produto do comercial 1: *fragrante* e *sapore della genuinità* (*genuino*); comercial 2: *buono* e *firmato* (ver Anexo B sobre os tipos de queijo referidos no comercial); comercial 3: *appena colto* (*fresco*) e *profumo* (*profumato*) (as qualidades entre parênteses não são ditas explicitamente).

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar opinião.

ATIVIDADE 4. Peça a um aluno que, colocando-se no papel de entrevistador, pergunte a um colega, que será o consumidor, se compraria ou não os produtos anunciados, justificando sua resposta. O aluno que respondeu, por sua vez, fará a mesma pergunta a outro colega, e assim sucessivamente, até que todos tenham

respondido. Durante a explicação dos motivos, incite os alunos a replicarem, quando possível, as explicações dos colegas.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar gostos.

ATIVIDADE 5. Para iniciar esta atividade, expresse seus gostos culinários, isto é, diga aos alunos, por exemplo, que, ao ver esses comerciais, você logo imaginou um belo prato de *gnocchi* com molho de tomate e então peça a eles que expressem seus gostos em relação a cada um dos produtos. Deixe que troquem idéias por alguns minutos. Peça que leiam a atividade e, em seguida, passe novamente os comerciais (se for preciso), solicitando que respondam-na por escrito. Ao final, os alunos deverão dizer a toda a classe o prato ou os pratos de sua preferência.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua – convencer o interlocutor especificado.

ATIVIDADE 6. Esta atividade de simulação (*role play*) baseia-se no comercial 2, cujos produtos são os queijos AURICCHIO GIOVANE, PICCANTE E DOLCE (ver Anexo B sobre as diferenças entre esses tipos de queijo). Primeiramente, os alunos deverão, em duplas, organizar suas idéias, levando em consideração aspectos como relação entre os falantes, forma de tratamento. Diga aos alunos que o diálogo deverá ser breve e que um dos componentes personificará a esposa, e o outro, o marido, ou outros que desejarem. A esposa deverá convencer o marido de que ela fez uma boa escolha ao comprar o queijo Auricchio Giovane, explorando o conteúdo do rótulo para fundamentar sua argumentação. Por se tratar de uma situação informal, marcada pela intimidade e pela oralidade, alguns elementos deverão estar presentes, tais como: o uso da segunda pessoa, dos marcadores discursivos *senti* (forma para chamar a atenção do interlocutor), *dai* (forma exortativa) e da expressão *mi raccomando* (forma que acompanha um pedido ou uma disposição que absolutamente não devem ser esquecidas ou desrespeitadas).

Você pode ainda explorar outros aspectos do vídeo, como identificação de passagens em que há redundância entre imagem e som: (Comercial 1) som - *spighe dorate* (espigas douradas) / imagem - tragal de espigas douradas. No comercial 2,

pode abordar a questão do tipo de tratamento utilizado pelos interlocutores. Peça aos alunos que verifiquem se os interlocutores se tratam de tu ou de *Lei*. Pergunte que tipo de tratamento acreditam que se deva usar em ambientes comerciais na Itália.

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 2 - NÍVEL BÁSICO

TELEJORNAL

1. Assista ao vídeo sem o som. Ligue as manchetes das notícias na primeira coluna com as palavras na segunda.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1) <i>Cada vez mais baixo</i> | <input type="checkbox"/> Anciã |
| 2) <i>Drama no diário</i> | <input type="checkbox"/> Navio grego |
| 3) <i>Viagem mortal</i> | <input type="checkbox"/> Mulher |
| 4) <i>Jogo trágico</i> | <input type="checkbox"/> Jogadores de futebol |
| 5) <i>Levaram-lhe tudo</i> | <input type="checkbox"/> Moedas |
| 6) <i>Minha história de amor</i> | <input type="checkbox"/> Vinhos e comidas |
| 7) <i>Vence o esporte</i> | <input type="checkbox"/> Marinha russa |
| 8) <i>Gosto italiano</i> | <input type="checkbox"/> Cidade |

2. Leia as frases e descubra o significado das palavras sublinhadas.

- a) Em um pedaço de papel, encontrado no bolso...
- bilhete
 - carta
- b) ..no submarino russo, a agonia da tripulação.
- dos oficiais e marinheiros
 - dos passageiros
- c) ...o melhor do made in Italy...
- produtos italianos
 - produtos importados da Itália
- d) Euro continua em declínio...
- em baixa
 - em alta
- e) ...desde a sua estréia, a moeda comunitária...
- desde o seu início
 - desde a sua expansão
- f) ...firme condenação aos coros racistas.
- dura reprovação
 - defesa
- g) Um menino acha a pistola...
- encontra
 - mira
- h) Trapaceada por uma dupla de golpistas...
- lograda
 - sequestrada

- i) ... haviam levado as economias de uma vida...
 - a poupança
 - os recursos
- j) Em um navio grego ao largo de Vieste, descoberto...
 - próximo à costa de Vieste
 - distante da costa de Vieste
- k) ...tinha uma relação com um boss foragido ...
 - chefe da máfia arrependido
 - chefe da máfia procurado pela polícia

3. Assista ao vídeo e assinale a seção que corresponde a cada notícia.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITÁLIA								
MUNDO								
ECONOMIA								
POLÍTICA								
PREVISÃO TEMPO								
CULTURA								
ESPORTE								
SOCIEDADE								
CRÔNICA POLICIAL								

4. Assista novamente ao vídeo. Insira as manchetes das notícias, apresentados na atividade 1, ao lado da síntese correspondente.

- _____ Mihajlovic pede desculpas pelas frases racistas. Lazio vence.
- _____ Velhinha é trapaceada e se mata.
- _____ Menino de onze anos mata irmãozinho.
- _____ Clandestino morto asfixiado em um *container*.
- _____ Kursk: encontrada mensagem, foi uma lenta agonia.
- _____ Euro despenca.
- _____ A história entre uma jurada popular e um mafioso.
- _____ Cozinha italiana: aromas e sabores incomparáveis.

5. Leia as perguntas e, após ter assistido novamente ao vídeo, responda-as.

- 1) Desde sua estréia, quanto já baixou o euro?
 - 10%
 - 30%
 - 15%

2) Quantos eram os sobreviventes?

- uns trinta
- uns cinqüenta
- uns vinte

3) O que foi descoberto?

- o cadáver de um curdo
- uma criança doente
- um animal feroz

4) De quem era o revólver?

- do pai
- do tio
- do avô

5) Onde aconteceu o golpe?

- em Novara
- em Milão
- em Veneza

6) Como se chama a jurada popular?

- Sonia
- Tania
- Anna

7) O time do Lazio conquista...

- a Copa dos Campeões
- a Copa Européia
- o Campeonato Italiano

8) Onde está ocorrendo o Salão do gosto italiano?

- em Vicenza
- em Trieste
- em Turim

6. Imagine que você está diante da TV assistindo este telejornal na sua casa. Se fosse possível, qual reportagem você escolheria ver logo após a introdução do Tg2? Por quê?

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 2

TELEGIORNALE

Nível de Proficiência: Básico

Objetivo da Tarefa: Informar-se sobre as principais notícias de um telejornal, identificando a idéia principal e detalhes das mesmas. Escolher uma das reportagens para assistir e justificar a escolha.

Tipo de Sequência e Duração: Telenotícias (1'31'')

TRANSCRIÇÃO DAS NOTÍCIAS

NOTIZIA 1 - Sempre più giù. Euro ancora in picchiata. Inevitabili nuovi ricarichi di petrolio. Dal suo esordio, la moneta comunitaria ha perso il 30 %.

NOTIZIA 2 - Il dramma nel diario. In un fogliettino trovato nella tasca di un marinaio morto nel sottomarino russo, l'agonia dell'equipaggio. Una trentina di superstiti ha atteso vanamente soccorsi.

NOTIZIA 3 - Viaggio mortale. Su una nave greca al largo di Vieste, scoperto il cadavere di un curdo nascosto in un container. In gravi condizioni altri tre clandestini.

NOTIZIA 4 - Tragico gioco. Tragico gioco in Sicilia. Un bambino trova la pistola del nonno ed uccide per errore il fratellino.

NOTIZIA 5 - Spogliata di tutto. Truffata da una banda di malfattori, una vecchina si uccide a Novara. Le avevano portato via i risparmi di una vita e i pochi gioielli.

NOTIZIA 6 - La mia storia d'amore. Sonia, il giudice popolare che aveva una relazione con un boss latitante, racconta al Tg2 la sua vicenda. "Ho sempre agito in buona fede."

NOTIZIA 7 - Vince lo sport. All'olimpico pubblica scusa di Mihajlovic a Viera. Ferma condanna ai cori razzisti. Poi la Lazio conquista a suon di gol il prossimo turno della Coppa Campioni.

NOTIZIA 8 - Gusto italiano. A Torino il meglio del made in Italy della cucina. Aromi e sapori ineguagliabili. Fra poco Tg2 Costume e Società.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas a abertura do telejornal — 5 segundos iniciais) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*film, fiction, pubblicità, telegiornale*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo dei telegiornali? (qual é o objetivo dos telejornais?)* (informar). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com a parte introdutória do *Tg2* (telejornal da tarde), gravado da TV italiana Rai International, que contém o resumo de oito (8) notícias, e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Após, peça que, em duplas, pensem em dois tipos de notícias que esperam encontrar no telejornal (*politica, economia, sport, mondo, Italia, ecc.*), elicitando as respostas com toda a classe. Essas atividades preliminares ativarão os conhecimentos que os alunos já possuem sobre telejornais e também os deixarão mais tranquilos e confiantes ao assistirem às notícias em língua estrangeira.

FOCO. Aspectos lingüísticos / Compreensão.

OBJETIVO. Ativação de vocabulário / Associação de palavras-chave com imagem.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, peça que, em duplas, leiam as duas colunas e descubram o significado das palavras desconhecidas. Informe que a primeira coluna consiste nas manchetes das notícias que irão assistir, e a segunda coluna, nas palavras que representam as imagens de cada notícia. Caso nenhum dos componentes da dupla saiba o significado, deverão procurá-lo no dicionário. Após, leia as instruções com os alunos, esclarecendo possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito, e passe o vídeo sem o som, para que, individualmente, realizem a atividade. Quanto tiverem terminado, solicite que confirmem suas respostas em duplas e, em seguida, com toda a classe.

Resposta: 5, 3, 6, 7, 1, 8, 2, 4.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Identificação do sentido em contexto.

ATIVIDADE 2. Esta é uma atividade preparatória (*prelistening activity*) à de compreensão oral (identificação da idéia principal). Sugira que a realizem individualmente, utilizando o dicionário, se necessário. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe. **Atividade opcional:** a) peça que, em duplas, identifiquem de qual notícia (1, 2, 3...) cada trecho foi extraído e confira as respostas; b) a partir das imagens, manchetes e trechos das notícias, façam inferências acerca de outras informações que poderiam estar presentes nas notícias. Lembre-os, todavia, de que o vídeo contém apenas o resumo das notícias e que, portanto, apenas informações essenciais são fornecidas. Anote-as no quadro e as confira com toda a classe após a realização da Atividade 5.

Resposta:

- a) *biglietto*
- b) *dei sottufficiali e marinai*
- c) *prodotti italiani*
- d) *in discesa libera*
- e) *dal suo inizio*
- f) *dura riprovazione*
- g) *incontra*
- h) *raggirata*
- i) *le economie*
- j) *lontano dalla costa di Vieste*
- k) *capo della mafia cercato dalla polizia*

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Relação do tópico à seção correspondente.

ATIVIDADE 3. Esta atividade deverá ser feita individualmente. Solicite aos alunos que leiam as instruções e, em seguida, explique que esta atividade os ajudará a delimitar o campo semântico do vocabulário contido nas notícias, facilitando as atividades de identificação da idéia principal e dos detalhes (por exemplo, em notícias sobre esporte — futebol — haverá grande probabilidade de ocorrerem nomes de times, resultados de jogos e classificação dos times, enquanto em notícias sobre política ocorrerão nomes de ministros, siglas de partidos políticos, etc.). Após, diga que tentem preencher o quadro, antes de assistirem o vídeo com o som. Passe o

vídeo para auxiliar o preenchimento do quadro. Confira as respostas com toda a classe.

Resposta: *ITALIA* - 3, 4 e 6 / *MONDO* - 2 / *ECONOMIA* - 1 / *SPORT* - 7 / *SOCIETÀ* - 8 / *CRONACA NERA* - 5

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação da idéia principal.

ATIVIDADE 4. Leia as instruções com os alunos e esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Antes de proceder à realização da atividade, porém, lembre-os de que ainda não é o momento de querer entender tudo que é dito. Por ora, deverão apenas se concentrar na idéia principal de cada notícia, valendo-se das informações obtidas nas atividades precedentes. Diga, também, que você passará o vídeo mais de uma vez, se necessário (tais explicações baixarão o nível de ansiedade dos alunos). Em seguida, peça que leiam as sínteses das notícias e, então, passe o vídeo. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Resposta:

Vince lo sport _____ Mihajlovic chiede scusa per le frasi razziste. Lazio vince.

Spogliata di tutto _____ Vecchina è truffata e si uccide.

Tragico gioco _____ Undicenne uccide fratellino.

Viaggio mortale _____ Clandestino morto asfissiato in un container.

Dramma nel diario _____ Kursk: trovato messaggio, fu lenta agonia.

Sempre più giù _____ Euro precipita.

La mia storia d'amore _____ La storia tra una giudice popolare e mafioso.

Gusto italiano _____ Cucina italiana: aromi e sapori ineguagliabili.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de detalhes.

ATIVIDADE 5. Explique aos alunos que, uma vez identificada a idéia principal de cada notícia, deverão prestar atenção nos detalhes. Assim, solicite que leiam todas as perguntas e, em seguida, passe o vídeo duas vezes, se necessário. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe. Caso tenha realizado a atividade

opcional referida na Atividade 2, confronte as informações inferidas pelos alunos com as informações que realmente aparecem nas notícias.

Resposta:

- 1) *il 30%*
- 2) *una trentina*
- 3) *il cadavere di un curdo*
- 4) *del nonno*
- 5) *a Novara*
- 6) *Sonia, giudice popolare*
- 7) *chiede scusa*
- 8) *a Torino*

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - expressar opinião - interação em grupo.

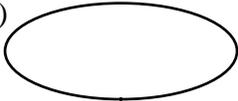
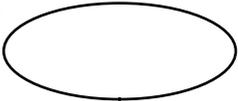
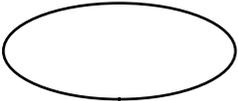
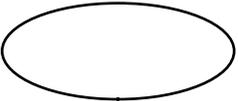
ATIVIDADE 6. Diga aos alunos que formem grupos de dois ou três, escolham a reportagem que gostariam de assistir e listem dois ou três motivos que os levaram a fazer tal escolha. Sugira que utilizem a síntese da notícia para se referirem a ela, fazendo as devidas adaptações. Auxilie-os, se necessário, na elaboração dos motivos. Essa atividade poderá ser feita por escrito. A seguir, solicite que expressem oralmente aos outros colegas a escolha que fizeram e suas razões. Informe aos alunos que, se desejarem, poderão assistir ao vídeo que contém todas as reportagens do telejornal e, também, poderão ler a síntese de algumas dessas notícias, extraídas da internet (ver Anexo C).

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

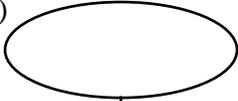
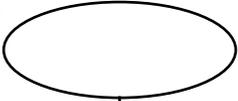
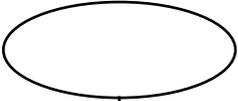
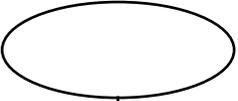
TAREFA 2 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO

TELEJORNAL

1. Assista ao vídeo sem o som. Insira nas elipses as manchetes das notícias e, com base nas imagens, tome nota de palavras que se referem às notícias.

1)  2)  3)  4) 

marinha russa

5)  6)  7)  8) 

vinhos e comidas

2. Assista ao vídeo e assinale a seção que corresponde a cada notícia.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITÁLIA								
MUNDO								
ECONOMIA								
POLÍTICA								
PREVISÃO TEMPO								
CULTURA								
ESPORTE								
SOCIEDADE								
CRÔNICA POLICIAL								

3. Assista ao vídeo e identifique a síntese de cada notícia.

- () Mihajlovic pede desculpas pelas frases racistas. Lazio vence.
- () Velhinha é trapaceada e se suicida.
- () Clandestino morto asfixiado em um *container*.
- () A história entre uma jurada popular e um *boss* foragido.
- () Submarino Kursk: encontrada mensagem, foi uma lenta agonia.
- () O melhor dos produtos italianos.
- () Euro despenca.
- () Criança de onze anos mata irmãozinho.

4. a) A quinta notícia faz referência a um tipo de delito. Qual?

- fraude
- seqüestro
- conto-do-vigário
- homicídio

b) Esse delito consiste em:

- privar outrem da liberdade pessoal.
- induzir alguém em erro mediante artifícios ou trapaceas para obter um injusto proveito com dano a outrem.
- incitar outrem a desobedecer às leis da ordem pública, isto é, àquelas normas que tutelam a paz e a tranquilidade social.

5. Você conhece algum delito desse tipo?

6. Em duplas, tentem descobrir o significado das palavras sublinhadas nos seguintes enunciados usados na reportagem sobre a velhinha trapaceada. Caso não saibam o significado de alguma palavra ou enunciado, procure-o no dicionário.

Enunciados	Significado
velhinhos <u>logrados</u> por <u>falsos funcionários</u> de banco	
a vítima <u>não suportou</u>	
<u>tinham levado</u> todas as suas economias	
uma moça distinta <u>tinha se aproximado</u>	
precisamos verificar <u>as suas cédulas</u>	
<u>os tinha recebido</u> na sua casa	
<u>tinha confiado</u> naqueles dois distintos senhores	
<u>tinha entregado</u> suas economias	
<u>fazendo de conta</u>	
ela não conseguia <u>se conformar</u>	
<u>se deitou</u> na banheira	
encontraram-na <u>esvaída em sangue</u>	
<u>dos golpistas</u> nenhuma pista	
algumas <u>impressões digitais</u> ficaram	

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 2

TELEGIORNALE

Nível de Proficiência: Intermediário

Objetivo da Tarefa: Informar-se sobre as principais notícias de um telejornal, identificando a idéia principal das mesmas. Também, identificar detalhes sobre a reportagem do conto do vigário (notícia 5) e narrar esse fato ao interlocutor indicado.

Tipo de Sequência e Duração: Telenotícias (2'45'')

TRANSCRIÇÃO DAS NOTÍCIAS

NOTIZIA 1 - Sempre più giù. Euro ancora in picchiata. Inevitabili nuovi ricarichi di petrolio. Dal suo esordio, la moneta comunitaria ha perso il 30 %.

NOTIZIA 2 - Il dramma nel diario. In un fogliettino trovato nella tasca di un marinaio morto nel sottomarino russo, l'agonia dell'equipaggio. Una trentina di superstiti ha atteso vanamente soccorsi.

NOTIZIA 3 - Viaggio mortale. Su una nave greca al largo di Vieste, scoperto il cadavere di un curdo nascosto in un container. In gravi condizioni altri tre clandestini.

NOTIZIA 4 - Tragico gioco. Tragico gioco in Sicilia. Un bambino trova la pistola del nonno ed uccide per errore il fratellino.

NOTIZIA 5 - Spogliata di tutto. Truffata da una banda di malfattori, una vecchina si uccide a Novara. Le avevano portato via i risparmi di una vita e i pochi gioielli.

NOTIZIA 6 - La mia storia d'amore. Sonia, il giudice popolare che aveva una relazione con un boss latitante, racconta al Tg2 la sua vicenda. "Ho sempre agito in buona fede."

NOTIZIA 7 - Vince lo sport. All'olimpico pubblica scusa di Mihajlovic a Viera. Ferma condanna ai cori razzisti. Poi la Lazio conquista a suon di gol il prossimo turno della Coppa Campioni.

NOTIZIA 8 - Gusto italiano. A Torino il meglio del made in Italy della cucina. Aromi e sapori ineguagliabili. Fra poco Tg2 Costume e Società.

TRANSCRIZIONE DELLA NOTIZIA 5

La truffa non è nuova. Anziani raggirati da finti funzionari di banca. Ma stavolta la vittima, un'anziana donna di Novara, non ce l'ha fatta. Quando ha realizzato che le avevano portato via i risparmi di una vita si è uccisa.

Era uscita per fare la spesa come sempre. Una signorina distinta l'aveva avvicinata: "Sono una funzionaria di banca", le aveva detto. "Dobbiamo controllare le sue banconote, potrebbero essere false". Giusefina, settantasei anni, vedova, aveva creduto a quella signorina e al complice spuntato poco dopo. Li aveva accolti nella sua modesta casa. Si era fidata di quei due distinti signori e a loro aveva consegnato i suoi risparmi. "Sì, sono banconote false", avevano detto i due impostori, "dobbiamo cambiarle". E si erano fatti accompagnare anche in banca, facendo finta con il cellulare di avvertire il figlio. Una truffa.

Da quel fatto erano passate tre settimane, ma Giusefina non riusciva a darsi pace. Alla solitudine si è giunta l'angoscia. Ieri l'anziana ha scritto una lettera per chiedere perdono. L'ha lasciata sul tavolo e si è adagiata nella vasca da bagno. L'hanno trovata dissanguata con le vene tagliate. Dei due truffatori nessuna traccia, anche se qualche impronta digitale rimane.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas a abertura do telejornal — 5 segundos iniciais) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*film, fiction, pubblicità, telegiornale*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo dei telegiornali? (qual é o objetivo dos telejornais?)* (informar). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com a parte introdutória do *Tg2* (telejornal da tarde), gravado da TV italiana Rai International, que contém o resumo de oito (8) notícias, e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Após, peça que, em duplas, pensem em dois tipos de notícias que esperam encontrar no telejornal (*politica, economia, sport, mondo, Italia, ecc.*), elicitando as respostas com toda a classe. Essas atividades preliminares ativarão os conhecimentos que os alunos já possuem sobre telejornais e também os deixarão mais tranquilos e confiantes ao assistirem às notícias em língua estrangeira.

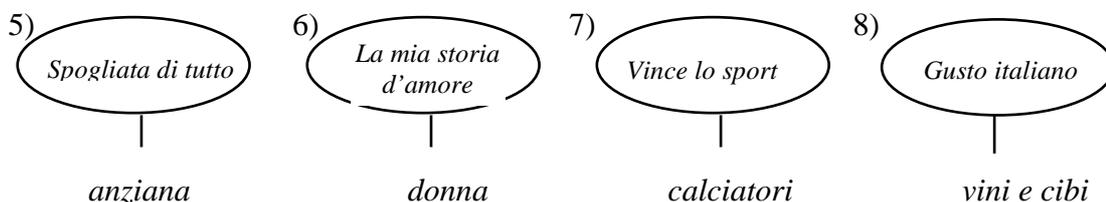
FOCO. Compreensão / Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Associação de palavras-chave com imagem / Ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, peça que leiam as instruções e esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Para facilitar a realização desta atividade, diga que você passará o vídeo duas vezes: na primeira, eles deverão prestar atenção às manchetes das notícias e, na segunda, às imagens. Passe o vídeo sem o som, para que, individualmente, realizem a atividade. Após, poderão trocar idéias com os colegas acerca das palavras desconhecidas. Confira as respostas com toda a classe.

Resposta:

- 1)  *Sempre più giù*
monete
- 2)  *Il dramma nel diario*
marina russa
- 3)  *Viaggio mortale*
nave
- 4)  *Tragico gioco*
città



FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Relação do tópico à seção correspondente.

ATIVIDADE 2. Esta é uma atividade preparatória (*prelistening activity*). Peça aos alunos que leiam as instruções e explique que esta atividade os ajudará a delimitar o campo semântico do vocabulário contido nas notícias, facilitando as atividades de identificação da idéia principal e dos detalhes (por exemplo, em notícias sobre esporte — futebol — haverá grande probabilidade de ocorrerem nomes de times, resultados de jogos e classificação dos times, enquanto em notícias sobre política ocorrerão nomes de ministros, siglas de partidos políticos, etc.). Diga que tentem preencher o quadro, antes de assistirem ao vídeo com o som. Passe o vídeo para auxiliar o preenchimento do quadro. Confira as respostas com toda a classe.

Resposta: *ITALIA* - 3, 4 e 6 / *MONDO* - 2 / *ECONOMIA* - 1 / *SPORT* - 7 / *SOCIETÀ* - 8 / *CRONACA NERA* - 5

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação da idéia principal.

ATIVIDADE 3. Solicite aos alunos que leiam as instruções e esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Antes de proceder à realização da atividade, porém, lembre-os de que ainda não é o momento de querer entender tudo que é dito. Por ora, deverão apenas se concentrar na idéia principal de cada notícia, valendo-se, para tanto, das informações obtidas nas atividades precedentes. Diga, também, que você passará o vídeo mais de uma vez, se necessário (tais explicações baixarão o nível de ansiedade dos alunos). Em seguida, peça que leiam as sínteses das notícias e,

então, passe o vídeo. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Resposta: 7, 5, 3, 6, 2, 8, 1, 4.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - ativação do conhecimento de mundo.

ATIVIDADES 4 e 5. Primeiramente, diga que a notícia que assistirão é a notícia 5 sobre a velhinha trapaceada, e que, portanto, todas as atividades subsequentes se referirão a ela. Estas duas atividades preparatórias (*prelistening activities*) visam fazer com que os alunos discutam sobre o tipo de delito de que trata a reportagem: o conto-do-vigário. Após, peça aos alunos que, em duplas, respondam-nas. Confira as respostas com toda a classe.

Respostas da Atividade 4.

item a): *truffa*

item b): *indurre taluno in errore mediante artifici o raggiri per ottenere un ingiusto proffito con danno altrui.*

Resposta da Atividade 5: *truffa del finto prete* (conto do padre falso), que realiza batismos nas casas das pessoas mediante pagamento; *truffa del biglietto vincente* (bilhete premiado), em que o vigarista, alegando ter que voltar urgentemente para sua cidade, pede à vítima que receba o prêmio em seu lugar, a qual deverá lhe dar, do seu próprio dinheiro, a metade do valor do bilhete.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Identificação do sentido em contexto.

ATIVIDADE 6. Esta também é uma atividade preparatória (*prelistening activity*) à de compreensão oral (identificação de detalhes). Explique aos alunos que esses enunciados e partes de enunciados foram extraídos da reportagem e que o objetivo é familiarizá-los com o vocabulário utilizado, além de prepará-los para identificarem mais facilmente as seqüências sonoras que ouvirão. Os alunos podem começar trabalhando em duplas e depois discutir as dúvidas com a classe inteira, auxiliados pelo professor. Diga que somente utilizem o dicionário em último caso. Ao final, você poderá solicitar que leiam os enunciados em voz alta para desenvolver aspectos

relacionados à pronúncia. Passe a reportagem para que eles tenham uma idéia global da história.

Resposta:

Enunciato	Significato
anziani <u>raggirati</u> da <u>finti funzionari</u> di banca	logrados / falsos funcionários
la vittima <u>non ce l'ha fatta</u>	suportou
<u>avevano portato via</u> i risparmi	tinham roubado
una signorina distinta <u>l'aveva avvicinata</u>	tinha se aproximado dela
dobbiamo controllare <u>le sue banconote</u>	as suas cédulas
<u>li aveva accolti</u> nella sua casa	os tinha recebido
<u>si era fidata</u> di quei due distinti signori	tinha confiado
<u>aveva consegnato</u> i suoi risparmi	tinha entregado
<u>facendo finta</u>	fazendo de conta
lei non riusciva a <u>darsi pace</u>	se conformar
<u>si è adagiata</u> nella vasca da bagno	se deitou
l'hanno trovata <u>dissanguata</u>	esvaída em sangue
<u>dei truffatori</u> nessuna traccia	dos vigaristas
qualche <u>impronta digitale</u> è rimasta	impressão digital

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de detalhes.

ATIVIDADE 7. Peça aos alunos que leiam todas as perguntas. Diga que, ao assistirem ao vídeo, poderão fazer anotações e que procurem prestar atenção apenas aos detalhes solicitados. Passe o vídeo no máximo três vezes. Esta atividade poderá ser feita individualmente ou em duplas. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Respostas:

- a) *Un'anziana donna di Novara che si chiama Giusefina, di settantasei anni e vedova.*
- b) *Erano due: una giovane / una signorina distinta e un uomo.*

- c) *Gli impostori si dicevano funzionari di banca e dovevano controllare le banconote della vittima che probabilmente erano false.*
- d) *Da quel fatto erano passate tre settimane.*
- e) *Angosciata e poi disperata al punto di togliersi la vita.*
- f) *Lei ha scritto una lettera di perdono.*
- g) *Lei si è adagiata nella vasca da bagno e poi si è tagliata le vene.*
- h) *I truffatori non sono ancora stati trovati.*

FOCO. Produção escrita.

OBJETIVO. Prática da língua - narração de um fato.

ATIVIDADES 8. Como a realização desta atividade exige tempo e deve ser feita individualmente, passe-a como tarefa de casa. Porém, leia as instruções em aula, deixando bem claro o que deverão fazer. Lembre-os de que a linguagem usada para escrever um *e-mail* aproxima-se muito da linguagem falada e diga que o *e-mail* deverá ter no mínimo 10 linhas.

Informe aos alunos que, se desejarem, poderão assistir ao vídeo que contém todas as reportagens do telejornal e também poderão ler a síntese de algumas dessas notícias, extraídas da internet (ver Anexo C).

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 2 - NÍVEL AVANÇADO

TELEJORNAL

1. Assista ao vídeo duas vezes, a primeira sem o som. Após, faça um sinal na seção que corresponde a cada reportagem. Tome notas enquanto assiste ao vídeo.

	1	2	3	4	5	6	7	8
ITÁLIA								
MUNDO								
ECONOMIA								
POLÍTICA								
PREVISÃO TEMPO								
CULTURA								
ESPORTE								
SOCIEDADE								
CRÔNICA POLICIAL								

2. Assista ao vídeo. Em duplas, insira os títulos das notícias e resuma as notícias em uma linha conforme modelo abaixo.

- 1) _____
- 2) _____ Submarino Kursk: encontrada mensagem, lenta agonia.
- 3) _____
- 4) Tragico gioco _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____ Mihajlovic pede desculpas pelas frases racistas. Lazio vence.
- 8) Gusto Italiano _____

3. Começa assim a notícia sobre a velhinha trapaceada: *O conto-do-vigário não é novo. Velinhos logrados por falsos funcionários de banco...* Com base nisso, responda as perguntas.

a) O que é o conto-do-vigário?

b) Na sua opinião, geralmente, quem são as vítimas dos golpistas?

c) De que meios os golpistas se valem para enganar suas vítimas?

4. Em duplas, tentem descobrir o significado das palavras sublinhadas nos seguintes enunciados usados na reportagem sobre a velhinha trapaceada. Caso não saibam o seu significado, tentem descobri-lo a partir do contexto, enquanto assistem ao vídeo.

Enunciados	Significado
velhinhos <u>logrados</u> por falsos funcionários de banco	
a vítima <u>não suportou</u>	
precisamos verificar <u>as suas cédulas</u>	
<u>tinha confiado</u> naqueles dois distintos senhores	
<u>fazendo de conta</u>	
ela não conseguia <u>se conformar</u>	
<u>se deitou</u> na banheira	
algumas <u>impressões digitais</u> ficaram	

5. Assista outra vez à reportagem. Tome notas sobre os itens abaixo para depois elaborar algumas perguntas.

Vítima:
Golpistas:
Tipo de trapaça:
Reação da vítima:

6. Em duplas e usando as anotações, elaborem quatro perguntas. Escrevam-nas em uma folha e troquem com uma outra dupla. Respondam as perguntas dos colegas e após reünam-se para verificar suas respostas.

7. Conte um conto do vigário a um colega.

MANUAL DO PROFESSOR - TAREFA 2

TELEGIORNALE

Nível de Proficiência: Avançado

Objetivo da Tarefa: Informar-se sobre as principais notícias de um telejornal, identificando a idéia principal das mesmas. Também, identificar detalhes sobre a reportagem do conto do vigário (notícia 5) e narrar um outro fato semelhante ao interlocutor indicado.

Tipo de Sequência e Duração: Telenotícias (2'45'')

TRANSCRIÇÃO DAS NOTÍCIAS

NOTIZIA 1 - Sempre più giù. Euro ancora in picchiata. Inevitabili nuovi ricarichi di petrolio. Dal suo esordio, la moneta comunitaria ha perso il 30 %.

NOTIZIA 2 - Il dramma nel diario. In un fogliettino trovato nella tasca di un marinaio morto nel sottomarino russo, l'agonia dell'equipaggio. Una trentina di superstiti ha atteso vanamente soccorsi.

NOTIZIA 3 - Viaggio mortale. Su una nave greca al largo di Vieste, scoperto il cadavere di un curdo nascosto in un container. In gravi condizioni altri tre clandestini.

NOTIZIA 4 - Tragico gioco. Tragico gioco in Sicilia. Un bambino trova la pistola del nonno ed uccide per errore il fratellino.

NOTIZIA 5 - Spogliata di tutto. Truffata da una banda di malfattori, una vecchina si uccide a Novara. Le avevano portato via i risparmi di una vita e i pochi gioielli.

NOTIZIA 6 - La mia storia d'amore. Sonia, il giudice popolare che aveva una relazione con un boss latitante, racconta al Tg2 la sua vicenda. "Ho sempre agito in buona fede."

NOTIZIA 7 - Vince lo sport. All'olimpico pubblica scusa di Mihajlovic a Viera. Ferma condanna ai cori razzisti. Poi la Lazio conquista a suon di gol il prossimo turno della Coppa Campioni.

NOTIZIA 8 - Gusto italiano. A Torino il meglio del made in Italy della cucina. Aromi e sapori ineguagliabili. Fra poco Tg2 Costume e Società.

TRANSCRIZIONE DA NOTÍCIA 5

La truffa non è nuova. Anziani raggirati da finti funzionari di banca. Ma stavolta la vittima, un'anziana donna di Novara, non ce l'ha fatta. Quando ha realizzato che le avevano portato via i risparmi di una vita si è uccisa.

Era uscita per fare la spesa come sempre. Una signorina distinta l'aveva avvicinata: "Sono una funzionaria di banca", le aveva detto. "Dobbiamo controllare le sue banconote, potrebbero essere false". Giusefina, settantasei anni, vedova, aveva creduto a quella signorina e al complice spuntato poco dopo. Li aveva accolti nella sua modesta casa. Si era fidata di quei due distinti signori e a loro aveva consegnato i suoi risparmi. "Sì, sono banconote false", avevano detto i due impostori, "dobbiamo cambiarle". E si erano fatti accompagnare anche in banca, facendo finta con il cellulare di avvertire il figlio. Una truffa.

Da quel fatto erano passate tre settimane, ma Giusefina non riusciva a darsi pace. Alla solitudine si è giunta l'angoscia. Ieri l'anziana ha scritto una lettera per chiedere perdono. L'ha lasciata sul tavolo e si è adagiata nella vasca da bagno. L'hanno trovata dissanguata con le vene tagliate. Dei due truffatori nessuna traccia, anche se qualche impronta digitale rimane.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que você irá passar um vídeo (passe apenas a abertura do telejornal — 5 segundos iniciais) e que eles deverão apenas identificar de que tipo de programa se trata (*film, fiction, pubblicità, telegiornale*). Identificado o programa, pergunte *qual è l'obbiettivo dei telegiornale? (qual é o objetivo dos telejornais?)* (informar). Explique, em seguida, que eles irão trabalhar com a parte introdutória do *Tg2* (telejornal da tarde), gravado da TV italiana Rai International, que contém o resumo de oito (8) notícias. Após, peça que, em duplas, pensem em dois tipos de notícias que esperam encontrar no telejornal (*politica, economia, sport, mondo, Italia, ecc.*), elicitando as respostas com toda a classe. Essas atividades preliminares ativarão os conhecimentos que os alunos já possuem sobre telejornais e também os deixarão mais tranquilos e confiantes ao assistirem às notícias em língua estrangeira.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Relação do tópico à seção correspondente.

ATIVIDADE 1. Esta é uma atividade preparatória (*prelistening activity*). Peça aos alunos que leiam as instruções e explique que esta atividade os ajudará a delimitar o campo semântico do vocabulário contido nas notícias, facilitando as atividades de identificação da idéia principal e dos detalhes (por exemplo, em notícias sobre esporte — futebol — haverá grande probabilidade de ocorrerem nomes de times, resultados de jogos e classificação dos times, enquanto em notícias sobre política ocorrerão nomes de ministros, siglas de partidos políticos, etc.). Diga que tentem preencher o quadro, antes de assistirem ao vídeo com o som. Passe o vídeo para auxiliar o preenchimento do quadro. Confira as respostas com toda a classe.

Resposta: *ITALIA* - 3, 4 e 6 / *MONDO* - 2 / *ECONOMIA* - 1 / *SPORT* - 7 / *SOCIETÀ* - 8 / *CRONACA NERA* - 5

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação da idéia principal.

ATIVIDADE 2. Para facilitar a realização desta atividade, diga aos alunos que você passará o vídeo duas vezes. Na primeira, deverão se ater mais em copiar as manchetes e, na segunda, em anotar as palavras-chave, para, em seguida, formularem a síntese de cada notícia em duplas. Passe o vídeo e, quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Resposta:

- 1) *Sempre più giù* Euro precipita. / Euro in calo del 30%.
- 2) *Dramma nel diario* Sottomarino Kursk: trovato messaggio, fu lenta agonia.
- 3) *Viaggio mortale* Clandestino morto asfissiato in un container.
- 4) *Jogo Trágico* Undicenne uccide fratellino.
- 5) *Spogliata di tutto* Vecchina è truffata e si uccide.
- 6) *La mia storia d'amore* La storia tra una giudice popolare e un boss latitante.
- 7) *Vince lo sport* Mihajlovic chiede scusa per le frasi razziste. Lazio vince.
- 8) *Gusto Italiano* Il meglio dei prodotti italiani.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - ativação do conhecimento de mundo.

ATIVIDADE 3. Primeiramente, diga que a notícia a que assistirão é a notícia 5 sobre a velhinha trapaceada, e que, portanto, todas as atividades subsequentes se referirão a ela. Esta atividade preparatória (*prelistening activity*) visa fazer com que os alunos discutam sobre o tipo de delito de que trata a reportagem: o conto-do-vigário. Peça aos alunos que, em duplas, respondam-na e, quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Respostas:

- a) *Tipo di reato che consiste nell'indurre taluno in errore mediante artifici o raggiri per ottenere un ingiusto proffito con danno altrui.*
- b) *Di solito le donne, gli anziani o le persone ignoranti (prive di istruzione).*
- c) *Si valgono di raggiri e imbrogli.*

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação do sentido em contexto.

ATIVIDADE 4. Esta também é uma atividade preparatória (*prelistening activity*) à de compreensão oral (identificação de detalhes). Explique aos alunos que esses enunciados e partes de enunciados foram extraídos da reportagem e que o objetivo é familiarizá-los com o vocabulário utilizado, além de prepará-los para identificarem mais facilmente as seqüências sonoras que ouvirão. Os alunos podem começar trabalhando em duplas e depois discutir as dúvidas com a classe inteira, auxiliados pelo professor. Você poderá solicitar que leiam os enunciados em voz alta para desenvolver aspectos relacionados à pronúncia. Passe a reportagem para que possam tentar descobrir o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto e, também, terem uma idéia global da história. Se ainda persistirem dúvidas, diga que usem o dicionário.

Resposta:

Enunciato	Significato
anziani <u>raggirati</u> da finti funzionari di banca	logrados
la vittima <u>non ce l'ha fatta</u>	não suportou
dobbiamo controllare <u>le sue banconote</u>	as suas cédulas
<u>si era fidata</u> di quei due distinti signori	tinha confiado
<u>facendo finta</u>	fazendo de conta
lei non riusciva a <u>darsi pace</u>	se conformar
<u>si è adagiata</u> nella vasca da bagno	se deitou
qualche <u>impronta digitale</u> è rimasta	impressão digital

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação de detalhes.

ATIVIDADES 5 e 6. Passe o vídeo duas vezes e diga aos alunos que tomem notas sobre os itens solicitados enquanto assistem. A Atividade 5 deverá ser feita individualmente. Na Atividade 6, em duplas, deverão elaborar as perguntas em folha avulsa e trocá-la com outra dupla. Quando tiverem terminado, as duplas deverão se reunir e conferir e discutir suas respostas.

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - narração de um fato.

ATIVIDADES 7. O objetivo aqui é fazer os alunos contarem para os colegas um conto-do-vigário (*truffa*). Se a turma for pequena, solicite que um ou dois voluntários contem para toda a classe, mas se a turma for grande, peça que se reunam em grupos de 3 e contem uns para os outros. Caso tenham dificuldade de lembrar de algum conto-do-vigário, comece contando, por exemplo, o conto do padre falso (*finto prete*), que realiza batismos nas casas das pessoas mediante pagamento, ou do bilhete premiado (*biglietto vincente*), em que o vigarista, alegando ter que voltar urgentemente para sua cidade, pede à vítima que receba o prêmio em seu lugar, a qual deverá lhe dar, do seu próprio dinheiro, a metade do valor do bilhete.

Informe aos alunos que, se desejarem, poderão assistir ao vídeo que contém todas as reportagens do telejornal e, também, poderão ler a síntese de algumas dessas notícias, extraídas da internet (ver Anexo C).

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 3 - NÍVEL BÁSICO

ENCONTRO NO ÔNIBUS

1. Em duplas, leiam as seguintes palavras e procurem seu significado. Depois assistam ao vídeo sem o som e marquem as palavras que se referem ao trecho.

<input type="checkbox"/> flor	<input type="checkbox"/> cheio	<input type="checkbox"/> esperar	<input type="checkbox"/> carros
<input type="checkbox"/> passageiros	<input type="checkbox"/> descer de	<input type="checkbox"/> enfermeiro	<input type="checkbox"/> entrar em
<input type="checkbox"/> rua	<input type="checkbox"/> lua	<input type="checkbox"/> comprar	<input type="checkbox"/> moça
<input type="checkbox"/> homem	<input type="checkbox"/> motorista	<input type="checkbox"/> parada de ônibus	<input type="checkbox"/> livro

2. Coloque as palavras em ordem para formar sentenças:

- a) moça / o / olha / a / fixamente / homem / para
- b) ele / em / ônibus / e / fica / no / pé / entra
- c) vai / a / desce / do / moça / e / ônibus / embora
- d) jornal / lê / um / está esperando / ônibus / homem / o / enquanto
- e) eles / conversar / começam / a
- f) o / bruscamente / o / veículo / motorista / lotado / freia
- g) moça / o / com / choca / homem / uma / se

3. Assista novamente ao vídeo e coloque as sentenças acima na ordem em que aparecem.

4. Ligue os conetivos em A com seus sinônimos em B:

A	B
porém	em seguida
no final	improvisamente
então	naquele momento
pouco depois	mas, todavia
de repente	finalmente

5. Imagine que você, seu colega e sua irmã Ana estão em casa assistindo a este filme. No momento em que começa a cena do encontro no ônibus, sua irmã vai à cozinha tomar um copo d'água. Quando ela volta, pede a vocês que contem rapidamente o que aconteceu. Utilize as frases da atividade 3 e alguns dos conetivos da atividade 4, seguindo o modelo abaixo.

A E então, o que aconteceu?

B Um homem está lendo jornal enquanto espera o ônibus.

C Em seguida, ...

6. Responda as seguintes perguntas.

a) Qual a forma de tratamento usada pelos protagonistas? () tu () Lei

b) Por que você acha que eles usam essa forma? _____

7. Escolha, no quadro verde abaixo, a resposta adequada às situações:

a) Você está em um ônibus lotado. A sua parada é a próxima e para descer do ônibus deve passar pelas pessoas que estão a sua frente. O que você diz?

b) Ao passar pelos passageiros, você pisa no pé de uma senhora. O que diz a ela?

c) Mas se você tivesse pisado no pé de um amigo que também está no ônibus. O que lhe diria? _____

d) Você e seu amigo estão voltando do cinema de ônibus, descem na mesma parada e cada um vai para a sua casa. Ao se despedirem, ele manda lembranças à Ana, sua irmã. O que ele diz? _____

8. Assista ao vídeo. A partir do diálogo entre a moça e o homem, percebe-se que:

() É a primeira vez que eles se encontram. () São velhos amigos.

() Já se conhecem, mas não se vêem há muito tempo.

Como você chegou a essa conclusão? _____

9. Sobre o que os protagonistas estão falando? Eles recordam ...

() a época em que Giovanna era colega de escola de Paolo.

() que se conheceram em Forte dei Marmi no verão de 73.

() o dia em que Giovanna quase morreu afogada em Forte dei Marmi.

10. Em duplas, respondam as questões abaixo sobre o transporte público urbano italiano (ônibus) e, após, discutam-nas com o professor e com toda a classe.

a) Quanto custa e onde se compra a passagem de ônibus?

b) Nas paradas, há indicação dos ônibus que passam e dos horários?

c) Os ônibus são pontuais?

d) Como é controlado o pagamento da passagem?

Desculpe!	Com licença!
Dê lembranças a Anna!	Desculpa!

INCONTRO SULL'AUTOBUS

Nível de Proficiência: Básico

Objetivo da Tarefa: Narrar, de forma breve, ao interlocutor indicado, a seqüência de eventos do trecho do filme; identificar detalhes acerca do diálogo entre os protagonistas; utilizar expressões formulaicas e discutir questões lingüísticas, como tipo de tratamento, e questões culturais.

Tipo de Seqüência e Duração: Filme (2'03'')

TRANSCRIÇÃO

(Sfruttando una serie di leggi e di regolamenti, appena cinquantenne mi ero fatto collocare in pensione. Ero fiero di essere riuscito a tirarmi fuori.)

■ *Permesso. Mi scusi!*

* *Salve!*

■ *Salve!*

* *Non si ricorda di me?*

■ *Veramente, no.*

* *A Forte dei Marmi, ricorda? Ci venni una volta con Paolo.*

■ *Ah! Sì. Adesso che me lo dice, sì. Mi corregga se sbaglio, era l'estate del 73?*

* *Sì.*

■ *Oh! Adesso mi ricordo. Lei si chiama...?*

* *Giovanna.*

■ *Ah sì..., Giovanna.*

* *Sì, Giovanna.*

■ *Lei aveva litigato con i suoi, mi pare, e Paolo voleva che restasse a dormire da noi.*

* *E Lei disse di no, si ricorda?*

■ *Come no. Ricordo benissimo*

* *E Paolo, come sta?*

■ *Paolo? Bene, io credo.*

* *Come eravamo bambini! È la mia fermata. Mi saluti Paolo quando lo vede.*

■ *Padre di Paolo*

* *Giovanna, ex fidanzata di Paolo*

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que irão assistir a um trecho de um filme de gênero dramático (ver síntese do filme no Anexo D), gravado da TV italiana Rai International, e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Após, escreva no quadro e informe que o tópico do vídeo é *INCONTRO SULL'AUTOBUS*. Peça que, em duplas, pensem em pelo menos 3 coisas que esperam encontrar no vídeo (pessoas, objetos, ações, etc.). Depois, com toda a classe, elicite as respostas, escrevendo-as no quadro. Essa atividade preliminar ativará os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tópico e também os deixará mais tranquilos e confiantes ao assistirem ao vídeo em língua estrangeira.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, leia as intruções com eles, esclarecendo possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Provavelmente, algumas das palavras contidas no quadro já tenham aparecido na atividade preliminar, o que agilizará esta atividade. Após terem completado a primeira parte, passe o vídeo sem o som, para que os alunos marquem as palavras, e, em seguida, confira as respostas com toda a classe. Passe o vídeo uma segunda vez e diga que tomem nota de outras coisas que ainda não tenham sido referidas. Quando tiverem terminado, solicite que escrevam os novos itens no quadro.

Resposta: *passaggeri, strada, uomo, affollato, scendere da, conducente, aspettare, fermata dell'autobus, macchine, salire su e ragazza.*

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Construção de sentenças.

ATIVIDADE 2. Diga aos alunos que esta atividade deverá ser feita individualmente e que consiste em reorganizar as palavras para formar sentenças que resumem as principais ações do trecho do filme. Depois que tiverem terminado, peça que as leiam

e corrija eventuais problemas de construção. Chame a atenção para a regência dos verbos.

Resposta:

- a) *La ragazza guarda l'uomo fissamente.*
- b) *Lui sale sull'autobus e resta in piede.*
- c) *La ragazza scende dall'autobus e se ne va.*
- d) *Un uomo legge il giornale mentre aspetta l'autobus.*
- e) *Loro cominciano a parlarsi.*
- f) *Il conducente frena bruscamente il veicolo affollato.*
- g) *L'uomo si scontra con una ragazza.*

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Seqüenciação de eventos.

ATIVIDADE 3. O objetivo aqui é ordenar as sentenças da atividade anterior, conforme aparecem no filme. Sugira que tentem fazê-lo antes de assistirem ao vídeo novamente, valendo-se do que lembrarem e da ordem lógica dos fatos. Em seguida, passe o vídeo para que possam finalizar a atividade e, após, confira as respostas com toda a classe.

Resposta: d, b, f, g, a, e, c.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Trabalho com conetivos.

ATIVIDADE 4. De forma breve, explique que conetivos são palavras que unem enunciados ou partes de enunciados e servem para dar coesão ao texto, oral ou escrito. Em seguida, solicite que façam a atividade individualmente, com o auxílio do dicionário, se necessário. Quando tiverem terminado, solicite aos alunos que confirmem suas respostas em duplas.

Resposta: *però - ma, tuttavia; alla fine - finalmente; allora - in quel momento; subito dopo - in seguito; ad un tratto - improvvisamente.*

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - narrativa a partir de uma seqüência - interação em grupo.

ATIVIDADE 5. Leia a atividade com os alunos e esclareça as dúvidas quanto à situação. Divida os alunos em grupos de três e diga que, primeiramente, organizem o resumo a partir das sentenças trabalhadas na Atividade 3, introduzindo os conectivos adequados e fazendo as alterações que acharem necessárias. Explique que, embora uma narrativa se caracterize por contar fatos passados, neste caso usarão o tempo presente, foco didático deste nível. Após, diga que cada componente do grupo deverá personificar um dos três personagens descritos na atividade, usando as estruturas sugeridas. Esta é uma atividade de simulação (*role-play*). Quando tiverem terminado, solicite que um ou dois grupos voluntários se apresentem para toda a classe.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Trabalhar com formas de tratamento e expressões formulaicas.

ATIVIDADES 6 e 7. Ambas são atividades preparatórias às tarefas de compreensão oral. Diga aos alunos que reflitam sobre a relação existente entre os fatores situacionais (relação entre os interlocutores, diferença de idade e sexo, grau de formalidade) e uso das formas de tratamento. Passe o vídeo com o som. Eles deverão responder a Atividade 6, individualmente, e em seguida, discutir suas respostas em duplas. Quando tiverem terminado, discuta as respostas com toda a classe. Na Atividade 7, o objetivo é trabalhar com expressões formulaicas semelhantes às aquelas encontradas no vídeo, embora também tenham sido incluídas situações informais. Todas as situações, por serem breves, podem ser usadas para atividades de simulação (*role play*). Caso você considere adequado para o nível de sua turma, utilize algumas expressões formulaicas encontradas no Anexo E. Para essas expressões, os alunos terão que imaginar a situação em que podem ser usadas.

Resposta da Atividade 6: a) *Lei*. b) *Rapporto formale*

Resposta da Atividade 7: a) *Permesso!* b) *Mi scusi!* c) *Scusami!* d) *Salutami Anna!*

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO: Utilização de estratégias de compreensão - inferência / identificação de informação específica.

ATIVIDADES 8 e 9. Explique aos alunos que, para responderem estas atividades de compreensão, deverão prestar atenção não só àquilo que os personagens estão falando, mas observar atentamente seus gestos, suas expressões faciais,

distanciamento, etc. Diga que tais pistas contêm várias informações, que auxiliam na compreensão da língua. Após, diga aos alunos que leiam as atividades, passe o vídeo e proceda à realização das mesmas. Quando tiverem terminado, confira as respostas com toda a classe.

Resposta da Atividade 8: *Si conosco, ma non si vedono da molto.*

Resposta da Atividade 9: *Loro ricordano che si sono conosciuti a Forte dei Marmi nell'estate del 73.*

Resposta do quadro do Anexo E:

<i>Possiamo darci del tu?</i>	<i>Sì, volentieri! (formale - in una festa)</i>
<i>Alla salute!</i>	<i>Salute! (formale e confidenziale - brindisi)</i>
<i>Ecco a Lei!</i>	<i>Grazie! (formale - in un negozio, nella consegna del resto)</i>
<i>Ci vediamo domani!</i>	<i>A domani! (confidenziale - tra amici)</i>
<i>Grazie tante!</i>	<i>Non c'è di che! (formale e confidenziale - per ringraziare)</i>
<i>Buona notte!</i>	<i>Dormi bene! (confidenziale - figlio e padre)</i>
<i>Buon fine settimana!</i>	<i>Grazie, altrettanto! (formale)</i>
<i>Senta, scusi!</i>	<i>Prego! (formale - in un negozio per richiamare l'attenzione)</i>

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - discussão sobre aspectos culturais - interação em duplas.

ATIVIDADE 10. Durante o trabalho em duplas, auxilie os alunos com as dúvidas. Quando tiverem terminado, discuta as respostas com toda a classe. Caso algumas questões fiquem sem resposta, sugira que as busquem em outras fontes.

Respostas:

- a) *Di solito il biglietto per l'autobus costa poco e può essere comprato in tabaccheria o in edicola.*
- b) *Sì, sia l'indicazione degli autobus che degli orari.*
- c) *Sì, sono puntuali.*
- d) *Il controllore è l'impiegato che verifica i biglietti sui veicoli di trasporto pubblico.*

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 3 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO

ENCONTRO NO ÔNIBUS

1. Assista ao vídeo sem o som, e em duplas tomem nota de tudo que vocês podem ver (pessoas, objetos, ações, etc.). _____

2. Assista ao vídeo. a) Com base nas imagens e no diálogo, complete as frases no tempo passado.

- a) Um homem _____.
Um homem esperava o ônibus na parada.
- b) O homem _____.
O homem ficou em pé.
- c) O motorista freou bruscamente o veículo.
- d) O homem se chocou com uma moça.
O homem _____.
- e) A moça olhou para ele fixamente.
- f) Eles _____.
Eles começaram a conversar.
- g) A moça _____.
A moça foi embora.

b) Transforme os grupos de frases em uma única sentença, modificando as estruturas para evitar repetições.

3. Imagine que você, um amigo seu e sua irmã Ana estão assistindo a este filme em casa. No momento em que começa a cena do encontro no ônibus, sua irmã vai à cozinha para tomar um copo de água. Quando ela volta, pede que contem rapidamente o que aconteceu. Em duplas, utilizem as frases da atividade anterior e os conectivos entre parênteses ou outros para resumir a cena (porém, e, por fim, de repente, então, até que, em seguida).

4. a) Qual é a forma de tratamento usada pelos protagonistas? _____

b) Por que você acha que eles usam essa forma? _____

5. Encontre a resposta mais adequada às seguintes situações:

a) Você está em um ônibus lotado. A sua parada é a próxima e para descer do ônibus deve passar pelas pessoas que estão a sua frente. O que você diz? _____

- b) Ao passar pelos passageiros, você pisa no pé de uma senhora. O que diz a ela?
- c) Mas se você tivesse pisado no pé de um amigo seu que também está no ônibus.
O que lhe diria? _____
- d) Você e seu amigo estão voltando do cinema de ônibus, descem na mesma parada de ônibus e cada um vai para a sua casa. Ao se despedirem, ele manda lembranças à Ana, sua irmã. O que ele diz? _____
6. Assista ao vídeo. A partir do diálogo entre a moça e o homem, percebe-se que:
- () Foi a primeira vez que eles se encontraram. () Eram velhos amigos.
- () Já se conheciam, mas não se viam há muito tempo.
- Como você chegou a essa conclusão? _____
7. Os protagonistas recordam que se conheceram em _____
8. Eles recordam também de um fato ocorrido naquela ocasião. Que fato é esse?
- () Giovanna e Paolo queriam ir embora, mas o homem disse que não.
- () Giovanna queria ir embora porque havia brigado com Paolo.
- () Paolo queria que Giovanna ficasse para dormir na casa deles porque tinha brigado com os pais.
9. Quem você acha que é Paolo? Com base em quê? _____
10. Ligue as expressões em A com outras em B e crie as situações em que seriam usadas.

A	B
Podemos nos tratar de tu?	Obrigada!
Aqui está!	Não tem de quê!
Nos vemos amanhã!	Obrigado, igualmente!
Muito obrigado!	Pois não!!
Bom final de semana!	Sim, com prazer!
Escute, por favor!	Até amanhã!

11. Usando os tópicos abaixo, elabore perguntas para uma discussão sobre o transporte público urbano italiano (ônibus).
- onde se compra a passagem e preço
 - pontualidade
 - *controllore*
 - nas paradas indicação dos ônibus que passam e dos horários
12. Imagine que você é Giovanna. Escreva um *e-mail* para uma amiga que conhecia o seu ex-namorado Paolo e conte a ela o encontro no ônibus e como se sentiu.

MANUAL DO PROFESSOR
TAREFA 3 - NÍVEL INTERMEDIÁRIO

INCONTRO SULL'AUTOBUS

Nível de Proficiência: Intermediário

Objetivo da Tarefa: Narrar, de forma breve, ao interlocutor indicado, a seqüência de eventos do trecho do filme; identificar detalhes acerca do diálogo entre os protagonistas; utilizar expressões formulaicas e discutir questões lingüísticas, como tipo de tratamento, e questões culturais. Colocar-se no papel da protagonista e narrar, ao interlocutor indicado, o encontro ocorrido no trecho do filme.

Tipo de Seqüência e Duração: Filme (2'03'')

TRANSCRIÇÃO

(Sfruttando una serie di leggi e di regolamenti, appena cinquantenne mi ero fatto collocare in pensione. Ero fiero di essere riuscito a tirarmi fuori.)

■ *Permesso. Mi scusi!*

* *Salve!*

■ *Salve!*

* *Non si ricorda di me?*

■ *Veramente, no.*

* *A Forte dei Marmi, ricorda? Ci venni una volta con Paolo.*

■ *Ah! Sì. Adesso che me lo dice, sì. Mi corregga se sbaglio, era l'estate del 73?*

* *Sì.*

■ *Oh! Adesso mi ricordo. Lei si chiama...?*

* *Giovanna.*

■ *Ah sì..., Giovanna.*

* *Sì, Giovanna.*

■ *Lei aveva litigato con i suoi, mi pare, e Paolo voleva che restasse a dormire da noi.*

* *E Lei disse di no, si ricorda?*

■ *Come no. Ricordo benissimo*

* *E Paolo, come sta?*

■ *Paolo? Bene, io credo.*

* *Come eravamo bambini! È la mia fermata. Mi saluti Paolo quando lo vede.*

■ *Padre di Paolo*

* *Giovanna, ex fidanzata di Paolo*

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma).

INTRODUÇÃO. Inicialmente, diga aos alunos que irão assistir a um trecho de um filme de gênero dramático (ver síntese do filme no Apêndic D), gravado da TV italiana Rai International, e que não deverão se preocupar em entender tudo que será dito, mas apenas o que é solicitado nas atividades. Após, escreva no quadro e informe que o tópico do vídeo é *INCONTRO SULL'AUTOBUS*. Peça que, em duplas, pensem em pelo menos 3 coisas que esperam encontrar no vídeo (pessoas, objetos, ações, etc.). Depois, com toda a classe, elicite as respostas, escrevendo-as no quadro. Essa explicação preliminar ativará os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tópico e também os deixará mais tranquilos e confiantes ao assistirem ao vídeo em língua estrangeira.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Uma vez ativado o conhecimento de mundo dos alunos, peça que leiam as instruções e esclareça possíveis dúvidas quanto ao que deve ser feito. Para tornar a atividade mais interessante, sugira que façam uma competição, sendo que a dupla vencedora será aquela que conseguir extrair mais palavras (em italiano) do vídeo. Esclareça que as duplas não poderão repetir as palavras já mencionadas na atividade preliminar. Passe o vídeo sem o som.

FOCO. Compreensão / Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO: Utilização de estratégia de compreensão - identificação dos principais eventos (sintetizar) / reconstrução das sentenças – tempo verbal.

ATIVIDADE 2. Antes de proceder à realização da atividade, peça aos alunos que tentem completar as sentenças, valendo-se do que lembrarem do vídeo. Em seguida, peça que leiam as instruções e passe o vídeo. O item “a” deverá ser feito individualmente. Depois que tiverem terminado, solicite que confirmem suas respostas em duplas, e, em seguida, com toda a classe. Corrija eventuais problemas de construção, chamando a atenção para a regência dos verbos. Quanto ao item “b”, poderão trabalhar em duplas. Vá controlando as respostas, enquanto trabalham.

Resposta do item a):

- a) *Un uomo leggeva il giornale.*
- b) *L'uomo è salito sull'autobus.*
- d) *L'uomo ha chiesto scusa alla ragazza. / L'uomo le ha chiesto scusa.*
- f) *Loro si sono salutati.*
- g) *La ragazza è scesa dall'autobus.*

Resposta do item b):

- a) *Un uomo leggeva il giornale mentre aspettava l'autobus alla fermata.*
- b) *L'uomo è salito sull'autobus ed è rimasto in piedi accanto ad altri passeggeri.*
- c) *Il conducente ha frenato bruscamente il veicolo.*
- d) *L'uomo si è scontrato con una ragazza a cui ha chiesto scusa.*
- e) *La ragazza l'ha guardato fissamente.*
- f) *Loro si sono salutati e hanno cominciato a parlarsi.*
- g) *La ragazza è scesa dall'autobus e se n'è andata.*

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO: Prática da língua - narrativa a partir de uma seqüência - interação em grupo.

ATIVIDADE 3. Leia a atividade com os alunos e esclareça as dúvidas quanto à situação. Divida os alunos em grupos de três e diga que, primeiramente, organizem o resumo a partir das sentenças trabalhadas na Atividade 2, introduzindo os conectivos adequados e fazendo as alterações que acharem necessárias. Após, diga que cada componente do grupo deverá personificar um dos três personagens descritos na atividade. Esta é uma atividade de simulação (*role-play*). Quando tiverem terminado, solicite que um grupo voluntário se apresente para toda a classe.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO: Trabalhar com formas de tratamento e expressões formulaicas.

ATIVIDADES 4 e 5. Passe o vídeo com o som e peça aos alunos que reflitam sobre a relação existente entre os fatores situacionais (relação entre os interlocutores, diferença de idade e sexo, grau de formalidade) e uso das formas de tratamento. Eles deverão responder a Atividade 4, individualmente, e em seguida, discutir suas respostas em duplas. Quando tiverem terminado, discuta as respostas com toda a

classe. Na Atividade 5, o objetivo é trabalhar com expressões formulaicas semelhantes às encontradas no vídeo, embora também tenham sido incluídas situações informais. Caso os alunos tenham dificuldade em respondê-las, passe o vídeo novamente. Todas as situações, por serem breves, podem ser usadas para atividades de simulação (*role play*).

Resposta da Atividade 4: a) *I protagonisti si danno del Lei.* b) *Rapporto formale*

Resposta da Atividade 5: a) *Permesso!* b) *Mi scusi!* c) *Scusami!* d) *Salutami Anna!*

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - inferência.

ATIVIDADES 6, 7, 8 e 9. Explique aos alunos que, para responderem essas atividades de compreensão, deverão prestar atenção não só àquilo que os personagens estão falando, mas observar atentamente seus gestos, suas expressões faciais, distanciamento, etc. Diga que tais pistas contêm várias informações, que auxiliam na compreensão da língua. Após, diga aos alunos que leiam as atividades, passe o vídeo e proceda à realização das mesmas.

Resposta da Atividade 6: *Si conoscevano, ma non si vedevano da molto.*

Resposta da Atividade 7: *Forte dei Marmi nell'estate del 73.*

Resposta da Atividade 8: *Paolo voleva che Giovanna restasse a dormire da loro perché aveva litigato con i suoi.*

Resposta da Atividade 9: *Figlio dell'uomo e ex fidanzato di Giovanna.* (Talvez os alunos não tenham elementos para chegar a essa resposta, portanto outras respostas poderão ser aceitas.)

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO: Trabalhar com expressões formulaicas.

Atividade 10. Essa atividade é uma continuação da Atividade 5, porém com um grau de dificuldade superior, pois os alunos terão que imaginar a situação em que as expressões poderiam ser usadas, levando em consideração os fatores como relação entre os interlocutores, diferença de idade e sexo, grau de formalidade. Conforme o nível da turma, escolha apenas algumas expressões.

Resposta da Atividade 10:

<i>Possiamo darci del tu?</i>	<i>Sì, volentieri! (formale - in una festa)</i>
<i>Ecco a Lei!</i>	<i>Grazie! (formale - in un negozio, nella consegna del resto)</i>
<i>Ci vediamo domani!</i>	<i>A domani! (confidenziale - tra amici)</i>
<i>Grazie tante!</i>	<i>Non c'è di che! (formale e confidenziale - per ringraziare)</i>
<i>Buon fine settimana!</i>	<i>Grazie, altrettanto! (formale)</i>
<i>Senta, scusi!</i>	<i>Prego! (formale - in un negozio per richiamare l'attenzione)</i>

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - discussão sobre aspectos culturais - interação em duplas.

ATIVIDADE 11. O objetivo desta atividade é estabelecer um debate sobre questões culturais relativas ao transporte público urbano italiano, especificamente sobre o ônibus público, a partir dos itens apresentados. Assim, diga aos alunos que, em duplas, elaborem as perguntas em uma folha avulsa e após a troquem com outra dupla. Quando tiverem respondido, discuta as respostas com toda a classe. Caso algumas questões fiquem sem resposta, sugira que os alunos as busquem em outras fontes.

Resposta do item a): *Di solito il biglietto per l'autobus costa poco e può essere comprato in tabaccheria o in edicola.*

Resposta do item b): *Sì, sia l'indicazione sugli autobus che sugli orari.*

Resposta do item c): *Sì, sono puntuali.*

Resposta do item d): *Il controllore è l'impiegato che verifica i biglietti sui veicoli di trasporto pubblico.*

FOCO. Produção escrita.

OBJETIVO. Prática da língua - narrar um fato.

ATIVIDADE 12. Como a realização desta atividade exige tempo e deve ser feita individualmente, passe-a como tarefa de casa. Porém, leia as instruções em aula, deixando bem clara a situação e o que deverão fazer. Lembre-os de que a linguagem usada para escrever um *e-mail* aproxima-se muito da linguagem falada. Por fim, diga que o *e-mail* deverá ter no mínimo 10 linhas.

TRADUÇÃO DO MATERIAL PARA O ALUNO

TAREFA 3 - NÍVEL AVANÇADO

ENCONTRO NO ÔNIBUS

1. Imagine que você está primeiro em uma parada e depois em um ônibus: escreva as primeiras palavras que lhe vêm à cabeça para descrever tudo o que se pode ver e fazer. _____

2. Assista ao primeiro trecho do vídeo sem o som, imagine o que acontecerá e depois conte a seus colegas. _____

3. Assista ao vídeo e confira suas previsões.

4. Assista novamente ao vídeo e tome nota das principais ações enquanto assiste à cena. _____

5. Imagine que você, seu colega de aula e sua irmã Ana estão assistindo a este filme em casa. No momento em que começa a cena do encontro no ônibus, sua irmã vai à cozinha para tomar um copo de água. Quando ela volta, pede que contem rapidamente o que aconteceu. Utilize as anotações da atividade anterior e os conectivos entre parênteses ou outros para resumir a cena (porém, e, por fim, de repente, então, até que, em seguida).

6. Identifique a relação entre o homem e a moça e forma de tratamento usada por eles. _____

7. Escute novamente a cena e extraia pelo menos 3 enunciados que demonstrem esse tipo de tratamento. _____

- _____
8. Onde e quando os protagonistas se conheceram? _____
- _____
9. Os protagonistas falam de uma terceira pessoa. Quem você acha que é essa pessoa? Em que você se baseia? _____
- _____
10. Eles lembram de um fato ocorrido na época em que se conheceram. Que fato é esse? _____
- _____
11. Ao descer do ônibus, a moça disse algo ao homem. Quais são e o que significa as palavras? _____
- _____
12. Em quais situações as seguintes expressões podem ser usadas:

Podemos nos tratar de tu? _____
Desculpa! _____
À saúde! _____
Com licença! _____
Lembranças à Anna _____
Aqui está! _____
Senta, scusi! _____
Desculpe-me! _____
Pois não? _____

13. Compare o sistema de transporte público urbano (ônibus) de sua cidade com o sistema italiano. Se você não conhece este último, tente descobrir alguma coisa, conversando com seus colegas, com seu professor ou buscando informações em outras fontes.
14. Imagine que você é Giovanna. Escreva um *e-mail* para uma amiga que conhecia o seu ex-namorado Paolo e conte sobre o encontro, como você se sentiu e o que aconteceu depois (imagine uma continuidade para a história).

MANUAL DO PROFESSOR
TAREFA 3 - NÍVEL AVANÇADO

INCONTRO SULL'AUTOBUS

Nível de Proficiência: Avançado

Objetivo da Tarefa: Narrar, de forma breve, ao interlocutor indicado, a seqüência de eventos do trecho do filme; identificar detalhes acerca do diálogo entre os protagonistas; utilizar expressões formulaicas e discutir questões lingüísticas, como tipo de tratamento, e questões culturais. Colocar-se no papel da protagonista e narrar, ao interlocutor indicado, o encontro ocorrido no trecho do filme.

Tipo de Seqüência e Duração: Filme (2'03'')

TRANSCRIÇÃO

(Sfruttando una serie di leggi e di regolamenti, appena cinquantenne mi ero fatto collocare in pensione. Ero fiero di essere riuscito a tirarmi fuori.)

■ *Permesso. Mi scusi!*

* *Salve!*

■ *Salve!*

* *Non si ricorda di me?*

■ *Veramente, no.*

* *A Forte dei Marmi, ricorda? Ci venni una volta con Paolo.*

■ *Ah! Sì. Adesso che me lo dice, sì. Mi corregga se sbaglio, era l'estate del 73?*

* *Sì.*

■ *Oh! Adesso mi ricordo. Lei si chiama...?*

* *Giovanna.*

■ *Ah sì..., Giovanna.*

* *Sì, Giovanna.*

■ *Lei aveva litigato con i suoi, mi pare, e Paolo voleva che restasse a dormire da noi.*

* *E Lei disse di no, si ricorda?*

■ *Come no. Ricordo benissimo*

* *E Paolo, come sta?*

■ *Paolo? Bene, io credo.*

* *Come eravamo bambini! È la mia fermata. Mi saluti Paolo quando lo vede.*

■ *Padre di Paolo*

* *Giovanna, ex fidanzata di Paolo*

FOCO. Compreensão e aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - ativação do conhecimento prévio (esquemas de conteúdo e forma) e ativação de vocabulário.

ATIVIDADE 1. Para tornar esta atividade mais interessante, sugira que façam uma competição. Divida os alunos em duplas e diga que se imaginem nas duas situações indicadas. A dupla vencedora será aquela que conseguir elencar mais palavras (em italiano) acerca de pessoas, objetos, ações, etc., que podem ser encontrados nesses contextos. Terminada a atividade, diga aos alunos que irão assistir a um trecho de filme de gênero dramático (ver síntese do filme no Anexo D), cuja cena está ambientada em um ônibus urbano na Itália.

FOCO. Compreensão.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - previsão e verificação da previsão.

ATIVIDADES 2 e 3. Diga aos alunos que leiam as instruções da Atividade 2 e, após, passe o vídeo até o momento em que o homem se choca com a moça (aproximadamente 36 segundos). Se a turma for pequena, peça que todos exponham suas previsões, caso contrário, diga que contem para o colega ao lado. Em seguida, passe toda a seqüência, para que os alunos confirmem suas previsões (Atividade 3).

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégia de compreensão - identificação dos principais eventos.

ATIVIDADE 4. Passe o vídeo duas vezes e diga aos alunos que tomem nota das principais ações da cena, a fim de que possam dispor das informações necessárias para resumi-la na atividade seguinte.

(Resposta:)

- *Un uomo leggeva il giornale mentre aspettava l'autobus alla fermata.*
- *L'uomo è salito sull'autobus ed è rimasto in piede accanto ad altri passeggeri.*
- *Siccome il conducente ha frennato bruscamente il veicolo, l'uomo si è scontrato con una ragazza a cui ha chiesto scusa.*
- *La ragazza l'ha guardato fissamente.*

- *Loro si sono salutati e hanno cominciato a parlarsi.*
- *La ragazza è scesa dall'autobus e se n'è andata.*

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - narrativa a partir de uma seqüência - interação em grupo.

ATIVIDADE 5. Esclareça as dúvidas quanto à situação. Divida os alunos em grupos de três e lhes diga que, primeiramente, organizem o resumo a partir das anotações feitas na atividade anterior, introduzindo os conetivos adequados e fazendo as alterações que acharem necessárias. Após, diga que cada componente do grupo deverá personificar um dos três personagens descritos na atividade. Esta é uma atividade de simulação (*role-play*). Quando tiverem terminado, solicite que um ou dois grupos voluntários se apresentem para toda a classe.

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Trabalhar com formas de tratamento e expressões formulaicas.

ATIVIDADES 6 e 7. Diga aos alunos que reflitam sobre a relação existente entre os fatores situacionais (relação entre os interlocutores, diferença de idade e sexo, grau de formalidade) e uso das formas de tratamento. Eles deverão responder a Atividade 6, individualmente, e em seguida, discutir suas respostas em duplas. Para finalizar, discuta as respostas com toda a classe. A Atividade 7 tem como objetivo a identificação de informação específica.

Resposta da Atividade 6: *Rapporto formale, tra conoscenti. I protagonisti usano il Lei, si danno del Lei.*

Resposta da Atividade 7: palavras sublinhada nas linhas 1, 4, 6, 7, 9, 13, 14 e 15 da transcrição no Manual do Professor.

FOCO. Compreensão oral.

OBJETIVO. Utilização de estratégias de compreensão - inferência, identificação de informação específica, identificação de léxico e compreensão do sentido em contexto.

ATIVIDADES 8, 9, 10 e 11. Explique aos alunos que, para realizarem essas atividades de compreensão, deverão prestar atenção não só àquilo que os

personagens estão falando, mas observar atentamente seus gestos, suas expressões faciais, distanciamento, etc. Diga que tais pistas contêm várias informações, que auxiliam na compreensão da língua. Após, peça aos alunos que leiam as atividades, passe o vídeo e proceda à realização das mesmas.

Respostas da Atividade 8: *A Forte dei Marmi, nell'estate del 73.*

Respostas da Atividade 9: *Paolo, figlio dell'uomo e ex fidanzato di Giovanna.* (Talvez os alunos não tenham elementos para chegar a essa resposta, portanto outras respostas poderão ser aceitas.)

Respostas da Atividade 10: *Paolo voleva che la ragazza restasse a dormire da loro, perché aveva litigato con i suoi genitori. Però, il padre di Paolo (o l'uomo) ha detto di no.*

Respostas da Atividade 11: *La ragazza ha detto: "Mi saluti Paolo quando lo vede", cioè Giovanna chiede all'uomo di salutare Paolo da parte sua.*

FOCO. Aspectos lingüísticos.

OBJETIVO. Trabalhar com expressões formulaicas.

Atividade 12. Nessa atividade, o objetivo é trabalhar com outras expressões formulaicas, para as quais os alunos terão que imaginar a situação em que poderiam ser usadas, levando em consideração os fatores como relação entre os interlocutores, diferença de idade e sexo, grau de formalidade.

Resposta da Atividade 12:

Possiamo darci del tu? (formale - in una festa)

Scusami! (confidenziale - scusarsi)

Alla salute! (formale e confidenziale - brindisi)

Permesso! (formale e confidenziale)

Salutami Anna! (confidenziale - per inviare i saluti a qualcuno)

Ecco a Lei! (formale - in un negozio, nella consegna del resto)

Senta, scusi! (formale - in un negozio per richiamare l'attenzione)

Mi scusi! (formale - scusarsi)

Prego! (formale e confidenziale - invitare qualcuno a sedersi, a entrare)

FOCO. Produção oral.

OBJETIVO. Prática da língua - discussão sobre aspectos culturais - interação em grupo.

ATIVIDADES 13. O objetivo da atividade é estabelecer um debate sobre questões culturais relativas ao transporte público urbano, mais especificamente sobre os ônibus públicos, comparando o sistema italiano e brasileiro. Na resposta abaixo, apresentamos apenas algumas informações sobre o primeiro sistema, isto é, o italiano.

Resposta: *In Italia, di solito il biglietto per l'autobus costa poco e può essere comprato in tabaccheria o in edicola. Il controllore è l'impiegato che verifica i biglietti sui veicoli di trasporto pubblico. Nelle fermate ci sono indicazioni sugli autobus e sugli orari. Gli autobus sono puntuali.* (Na Itália, normalmente a passagem de ônibus custa pouco e pode ser comprada em tabacarias ou em bancas de jornal. O *controllore* é o funcionário que verifica as passagens nos veículos de transporte público. Nas paradas, há a indicação dos ônibus e dos horários. E os ônibus são pontuais

FOCO. Produção escrita.

OBJETIVO. Prática da língua - narrar um fato.

ATIVIDADE 14. Como a realização desta atividade exige tempo e deve ser feita individualmente, passe-a como tarefa de casa. Porém, leia as instruções em aula, deixando bem clara a situação e o que deverão fazer. Lembre-os de que a linguagem usada para escrever um *e-mail* aproxima-se muito da linguagem falada.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

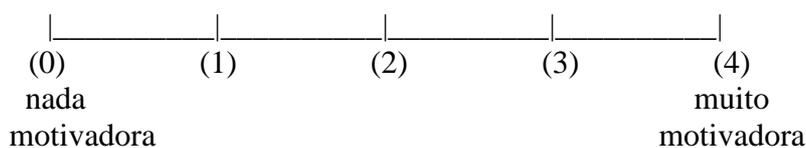
NOME DO PROFESSOR: _____

NÍVEL E SEMESTRE DA TURMA: _____

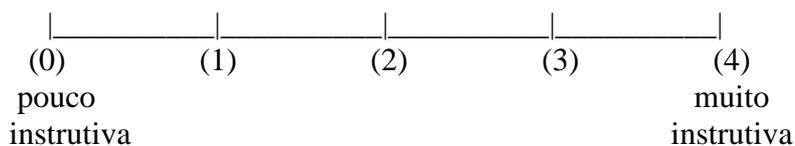
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA TAREFA ____

1. Em relação ao nível da turma, você achou a tarefa:

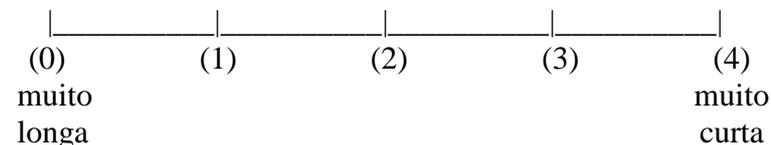
a.



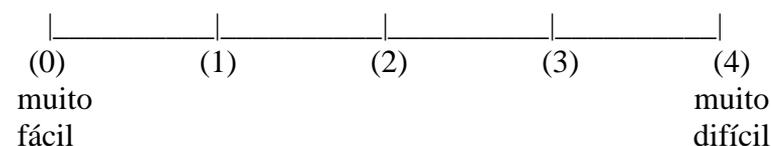
b.



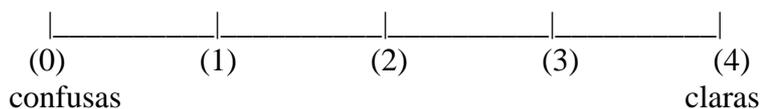
c.



d.



2. Você achou as instruções das atividades:



3. Você acha que os alunos desenvolveram com essa tarefa:

() compreensão oral

() produção oral

() leitura

APÊNDICE D – INSTRUMENTO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ Língua Materna: _____

Nível: _____ Semestre: _____

1. Você estudou italiano antes de ingressar na universidade? Onde? Quanto tempo?

2. Fala italiano em outras situações/contextos que não a sala de aula? _____

3. Trabalha com o italiano? O que faz? _____

4. Você estuda ou estudou outras línguas estrangeiras? Quais? Quanto tempo? _____

5. Você costuma assistir ao canal italiano *Rai International* com que frequência:

nunca

duas vezes por semana

raramente

quatro a cinco vezes por semana

uma vez cada quinze dias

todos os dias

6. Você costuma assistir a vídeo ou ouvir rádio em italiano com que frequência:

nunca

duas vezes por semana

raramente

quatro a cinco vezes por semana

uma vez cada quinze dias

todos os dias

7. Você acha que tarefas com vídeo autêntico podem ajudá-lo a aprender a língua italiana? Justifique. _____

8. Qual dessas descrições se aproxima mais do seu nível de proficiência em língua italiana?

() **Elementar.** Sou capaz de construir enunciados relativamente breves, utilizando-me principalmente de frases memorizadas e com pouca variação sintática. Sei escrever parágrafos curtos e responder a questões simples relacionadas a aspectos comuns da vida diária e sobretudo pessoais. Expresso meus pensamentos com dificuldade, mas consigo interagir em situações diárias bastante comuns e altamente previsíveis, tais como, cumprimentar, agradecer, pedir permissão, entre outras. Sei, também, nominar objetos comuns, membros da família, dias da semana, horas do dia. Enfim, consigo compreender mais do que produzir na língua estrangeira.

() **Intermediário.** Sou capaz de expressar meus próprios pensamentos e idéias sem depender apenas de estruturas e respostas pré-fabricadas. Formulo perguntas e as respondo com enunciados relativamente longos e de sentido completo. Interajo em situações informais e em um número bastante limitado de situações limítrofes com um certo grau de apropriação. Também sou capaz de interagir em “situações de sobrevivência”, possíveis de serem encontradas viajando ou residindo por um curto período na cultura-alvo (alojamento, comida, transporte, etc.). Sei falar principalmente sobre assuntos relacionados ao próprio meio e ambiente imediato.

() **Avançado.** Sou capaz de narrar e descrever fatos, utilizando-me de estruturas discursivas longas e adequadas quanto a tempo e aspecto. Sei falar sobre assuntos concretos e reais de interesse geral e pessoal. Expresso-me com clareza em situações informais em sua maioria e algumas formais. Participo de conversas casuais, dou ordens, descrevo lugares, pessoas, coisas, relato eventos e narro fatos e atividades no passado, presente e futuro. Possuo uma certa sensibilidade quanto ao registro de linguagem e à adequação de certas expressões em um dado contexto. Sou capaz de parafrasear e lidar com situações complicadas. Apresento um certo domínio sobre o uso de mecanismos de coesão discursiva.

Observações: _____

ANEXO A – Materiais Relacionados à Tarefa 1

Breve storia della pizza

La pizza è forse l'alimento "napoletano" per eccellenza, o meglio, l'alimento a cui più spesso viene associata la nostra città. Le sue origini, però, risalgono a parecchi millenni prima che la città di Napoli fosse fondata. I primi a scoprire la tecnica di cottura e lievitazione del pane furono gli Egizi. Ovviamente le forme di pane che venivano sfornate dagli Egizi poco avevano a che fare con la pizza odierna, ma l'usanza di arricchire il pane con altri sapori siano essi "dolci" o "salati" ha accompagnato l'uomo per quasi tutta la sua storia. I primi documenti riguardanti un alimento chiamato "picea" risalgono, invece, all'anno Mille (all'incirca) e, non se ne poteva dubitare, alla città di Napoli. Non è ancora ben chiaro, però, se questa pizza fosse già quella "rotonda" odierna o il termine indicasse qualcosa di diverso. Per arrivare alla pizza come la conosciamo oggi bisogna aspettare il XVIII secolo. Il pomodoro, infatti, in Europa non esisteva ed è passato un lungo tempo dalla scoperta delle Americhe prima che questo ortaggio fosse consumato su larga scala in Europa. La prima pizzeria di Napoli venne fondata nel 1830, a Port'Alba, possiamo dire che è in questo periodo che la pizza cominciò ad essere largamente consumata e, nonostante non fosse conosciuta solo a Napoli, della pizza di Napoli ne parlano D'Annunzio, Dumas, Salvatore di Giacomo ed altri illustri scrittori e poeti. La Pizza Margherita, infine, sebbene esistente già da tempo, deve il suo nome alla Regina Margherita di Savoia, la quale in occasione di una visita alla città Partenopea nel 1889 volle assaggiare questo alimento di cui tanti parlavano e fu proprio la pizza margherita che riscosse il suo entusiasmo. Si sa per certo, però, che la pizza con olio, pomodoro, mozzarella e basilico fosse uno dei piatti preferiti di Maria Carolina di Borbone: aveva fatto costruire un forno appositamente per le pizze nel palazzo di San Ferdinando! Ormai diffusa in tutto il mondo, a Napoli conserva un sapore particolare ed unico, non a caso anche oggi tutte le personalità illustri che passano per Napoli non possono esimersi dall'assaggiarla in uno dei locali "storici" della città.

Storia della Pizza Margherita

La pizza è nata come alimento dei poveri, dato che per cucinarla bastano pochi ingredienti, semplici ed economici. Diventa famosa in tutta Italia quando un pizzaiolo napoletano Raffaele Esposito dedicò alla Regina Margherita di Savoia, in visita a Napoli nel 1889, una pizza appositamente creata per l'occasione, la Pizza Margherita per l'appunto. Da quel momento in poi, come una star hollywoodiana, la sua notorietà non fa altro che aumentare di giorno in giorno, anche per le sue note proprietà nutritive e per essere parte fondamentale della dieta mediterranea (considerata nel mondo la dieta più sana ed equilibrata).

Pizza & Salute

La pizza può considerarsi l'alimento principe nella dieta mediterranea, ed è senz'altro il più universalmente conosciuto. Gli ingredienti della Pizza Margherita, ad esempio, il tipo di pizza più diffuso, sono infatti quelli tipici della dieta mediterranea: farina di cereali, acqua, olio d'oliva, pomodoro e mozzarella fresca. Ingredienti che possono aumentare e variare a seconda del tipo di pizza che consumiamo. Storicamente la pizza è sempre stata (e ancora è) considerata un piatto unico, almeno dalle classi popolari, per le quali una pizza era pranzo o cena, necessaria e sufficiente. Ma passiamo a esaminare uno per uno gli ingredienti che entrano nella composizione della Pizza Margherita.

Cereali: *carboidrati complessi dati dalla farina, di più lento assorbimento di carboidrati semplici come gli zuccheri, saziano e forniscono energia costante senza incidere sull'aumento del tasso di glucosio. Pertanto neutralizzano la fame e limita la richiesta di altro cibo permettendo il dimagrimento. La pasta della pizza contiene aminoacidi al pari della carne.*

Olio d'oliva extravergine: *il grasso più nobile e sano, mediterraneo per eccellenza. E' ricco di HDL (colesterolo che favorisce la pulizia delle arterie) e di vitamine A, D, E, K.*

Mozzarella: *la mozzarella (come tutti i formaggi) è ricca di lisina e metionina ossia proteine animali contenute nel formaggio.*

Pomodoro: *importante fonte di vitamine che contribuisce in misura notevole all'apporto vitaminico di una buona pizza.*

*Esaminiamo ora brevemente alcune proprietà degli odori che sono irrinunciabili compagni della pizza: il **basilico** dal caratteristico odore e sapore ben noto a chi ama la pizza, ha proprietà antidispeptiche e antisettiche. E' inoltre un antiinfiammatorio e favorisce la digestione. Le proprietà benefiche dell'**aglio** sono note e scientificamente riconosciute: ricordiamo qui che esso è un antisettico intestinale, un cardiotonico e ha proprietà diuretiche e antisclerotiche. E infine anche l'**origano** altro odore principe della pizza napoletana. E' un espettorante: combatte quindi tosse, bronchiti e tracheiti. Anch'esso versatissimo, stimola l'appetito e agisce da antidolorifico per torcicolli e reumatismi.*

I benefici per la salute dati da una dieta mediterranea sono noti: ricordiamo solamente che essa aiuta a combattere numerose malattie tipiche del nostro tempo quali arteriosclerosi, infarto e ipertensione.

La pizza contiene un elevato contenuto di protidi, rilevante quantità di ferro e le vitamine B1 e PP. Evita la formazione di acido urico, non ingrassa ed è più digeribile di altri cibi grazie all'azione svolta dagli amidi. E' perciò una alternativa al consumo di carne e un valido piatto unico che, integrato da frutta e verdura, può soddisfare quasi completamente il fabbisogno giornaliero del corpo umano grazie al suo apporto vitaminico e proteico.

<http://www.export.it/dimatteo/storia/htm>

ANEXO B – Materiais Relacionados à Tarefa 1

ANEXO C – Materiais Relacionados à Tarefa 2

In Italia

GIOCA CON PISTOLA DEL PADRE, UNDICENNE UCCIDE FRATELLINO

(ANSA) - PALERMO, 26 OTT - Un bambino di 11 anni, che era riuscito a impossessarsi della pistola del padre per giocare, ha ferito a morte il fratellino di otto anni con un colpo partito accidentalmente. La tragedia è avvenuta questa notte a Carini, un centro a 20 chilometri da Palermo. Il piccolo, che era ancora agonizzante, è stato subito trasportato dai genitori nel pronto soccorso del paese, dove è deceduto poco dopo. I familiari dei due bambini coinvolti nella vicenda, la cui identità non è stata resa nota per ovvi motivi di tutela dei minori, si sono lasciati andare a scene di disperazione. Sulla vicenda sono in corso indagini dei carabinieri, che stanno interrogando il padre dei due fratellini, un pensionato di 68 anni che adesso rischia una denuncia per incauta custodia dell'arma, una calibro 9 regolarmente detenuta. L'inchiesta è affidata alla Procura presso il tribunale dei minori.

UNDICENNE UCCIDE FRATELLINO, BAMBINO SOTTO CHOC

(ANSA) - PALERMO, 26 OTT - Pianto e grida, poi panico e uno stato di choc, così ha reagito l'undicenne che ieri alle 20 ha sparato per gioco un colpo di pistola uccidendo il fratellino di 9 anni.

I bambini si trovavano in casa del nonno (e non del padre come scritto in precedenza), di 68 anni, dove giocavano rincorrendosi e curiosando in giro. Evidentemente mentre il parente era distratto hanno aperto un cassetto trovando la vecchia pistola calibro 32 regolarmente denunciata.

Il dramma si è consumato in un attimo: l'undicenne ha puntato la pistola contro il fratellino e credendo che l'arma fosse inutilizzabile ha premuto il grilletto. Il proiettile ha colpito l'altro bambino alla testa. Inutile l'intervento del nonno e la corsa in ospedale.

<http://www.ansa.it/settori/initalia/initoggi.shtml>

Nel mondo

RUSSIA: KURSK; TROVATO MESSAGGIO, FU LENTA AGONIA

(ANSA) - MOSCA, 26 OTT - Non morirono il 12 agosto pochi minuti dopo l'affondamento, come dissero allora esponenti del governo russo e ufficiali della marina: i marinai del Kursk andarono incontro a una lenta agonia prima della morte, giunta probabilmente dopo alcuni giorni. Lo testimonia un drammatico biglietto trovato in una tasca di uno dei quattro corpi recuperati ieri sera. "Ore 13:15. Tutto l'equipaggio dagli scompartimenti 6, 7, 8 si è trasferito nel nono - si legge nel biglietto. Qui nel nono siamo in 23. Abbiamo preso questa decisione a causa dell'avaria. Nessuno di noi può risalire".

Il messaggio era in una tasca del capitano Dmitri Kolesnikov spostatosi dal settimo compartimento al nono. Questi particolari sono stati rivelati da Vladimir Kuroiedov, capo della marina militare russa, nell'incontro con le vedove svoltosi stamane nella base di Vidiaievo, riferisce l'agenzia Itar-Tass. "Scrivo questo biglietto al buio", conclude il drammatico messaggio scritto da Kolesniov prima della morte. Nel nono scompartimento del Kursk, nella parte poppiera, devono trovarsi quindi i corpi di un'altra ventina di marinai, ha detto ancora Kuroiedov precisando che le ricerche sono state sospese per organizzare una più' meticolosa esplorazione della poppa.

MURMANSK, 26 OTTOBRE. *Non morirono il 12 agosto pochi minuti dopo l'affondamento, come dissero allora esponenti del governo russo e ufficiali della marina: i marinai del Kursk andarono incontro a una lenta agonia prima della morte, giunta probabilmente dopo alcuni giorni. Lo testimonia un drammatico biglietto trovato in una tasca di uno dei quattro corpi recuperati ieri sera.*

IN 23 SONO SOPRAVVISSUTI AL NAUFRAGIO

"Ore 13:15. Tutto l'equipaggio dagli scompartimenti 6,7,8 si e' e' trasferito nel nono - si legge nel biglietto -. Qui nel nono siamo in 23. Abbiamo preso questa decisione a causa dell'avaria. Nessuno di noi può risalire". Il messaggio era in una tasca del capitano Dmitri Kolesnikov spostatosi dal settimo compartimento al nono. Questi particolari sono stati rivelati da Vladimir Kuroiedov, capo della marina militare russa, nell'incontro con le vedove svoltosi stamane nella base di Vidiaievo, riferisce l'agenzia stampa russa Itar tass.

LE RICERCHE SONO STATE SOSPESE

Nel nono scompartimento del Kursk, nella parte poppiera, devono trovarsi quindi i corpi di un'altra ventina di marinai, ha detto ancora Kuroiedov precisando che le ricerche sono state sospese per organizzare una più meticolosa esplorazione della poppa.

IMMIGRAZIONE. CLANDESTINO MORTO ASFISSIATO IN UN CONTAINER

FOGGIA, 26 OTTOBRE. Un clandestino, probabilmente un iracheno di etnia curda, è morto, quasi certamente asfissiato, all'interno di un container trasportato dal mercantile "Pasipai", battente bandiera greca, salpato ieri da un porto della Grecia e diretto ad Ancona, nel quale si era nascosto assieme con un gruppo di altri. Altri tre clandestini sono stati ricoverati in gravi condizioni negli ospedali di Manfredonia e di San Giovanni Rotondo.

I CLANDESTINI HANNO CHIESTO AIUTO

Stamani l'equipaggio, mentre la nave era al largo del Gargano, ha sentito dei colpi provenire dal container, lo ha aperto e ha scoperto i clandestini che avevano cercato di richiamare la loro attenzione. Uno di loro era già morto. Il comandante ha dato via radio l'allarme alla Capitaneria di porto di Vieste. Una motovedetta ha raggiunto il mercantile ed ha trasportato a terra gli altri clandestini. La "Pasipai" è alla fonda a quattro miglia dal promontorio del Gargano, mentre sulla vicenda sono in corso le indagini dei carabinieri.

<http://www.ansa.it/settori/nelmondo/mondoggi.shtml>

LOPEZ TRASCINA LA LAZIO

Sotto di un gol al riposo i biancocelesti reagiscono brillantemente (5-1), condotti alla riscossa dall'argentino

ROMA, 25 OTTOBRE 2000. La Lazio va sotto di un gol, pareggia e poi dilaga contro lo Skakhtar, centrando con un turno di anticipo l'accesso alla seconda fase di Champions League. I biancocelesti sciupano e al 41' sono gelati da Vorobyey. Nella ripresa dopo tre minuti pareggio di Lopez. Poi Favalli, Veron e ancora due volte Lopez chiudono la gara. Prima della partita Mihajlovic, squalificato, ha letto un messaggio in cui ammette di "aver sbagliato contro l'Arsenal", chiedendo scusa "a

coloro che si sono sentiti offesi per l'espressione usata in un momento di tensione". Il laziale ha poi respinto l'etichetta di razzista.

SCUSE DOVEROSE

Mea culpa di Mihajlovic per le frasi razziste pronunciate contro Viera

ROMA, 26 OTTOBRE 2000. Prima dell' inizio della partita di Champions League tra Lazio e Shakhtar Donetsk, il giocatore serbo Sinisa Mihajlovic, assente perche' squalificato, e' entrato in abiti borghesi sul terreno di gioco e ha letto un messaggio in cui ha detto: "so di aver sbagliato martedi' scorso e voglio approfittare di quest' appuntamento europeo per scusarmi sinceramente con tutti coloro che si sono sentiti giustamente offesi per l' espressione da me usata in un momento di particolare tensione in campo". Poi ha aggiunto con altrettanta sincerita': "voglio pero' anche respingere l'etichetta di razzista che mi e' stata appiccicata addosso". mihajlovic si e' quindi rivolto verso i tifosi implorandoli di "interrompere per sempre questi cori razzisti nei confronti dei giocatori di colore".

<http://www.raisport.rai.it/news/sport/calcio>

TRANSCRIÇÃO DA NOTÍCIA 4

Parliamo di un'altra tragedia atroce accaduta in Sicilia. Ha sparato per gioco, ma quella pistola era vera e carica. A Carini, vicino a Palermo, un bambino di undici anni ha ucciso il fratellino più piccolo.

Un vecchio revolver conservato da anni in un cassetto, ma con tutti i colpi nel tamburo. Due bambini che giocano nell'abitazione del nonno. Uno di loro, undici anni, scopre la pistola e l'inevitabile tentazione del gioco. L'altro bambino, il fratello di otto anni, resta fulminato da un colpo in fronte. Sono questi gli elementi della tragedia scoppiata ieri sera a Carini a pochi chilometri da Palermo. Il nonno, un pensionato di 68 anni, radioamatore, si trovava nella stanza accanto, impegnato in un collegamento. Quando ha sentito un colpo di pistola, era troppo tardi, e il bambino era già ferito a morte. Inutile la corsa al pronto soccorso del paese.

Durante la notte, i carabinieri hanno ricostruito nei minimi particolari la disgrazia e tutto sembra coincidere con la ricostruzione dei familiari. La pistola era stata all'epoca regolarmente denunciata poi per anni custodita in un cassetto fino al gioco fatale.

ANEXO D – Material Relacionado à Tarefa 3

Un episodio del passato. Una scoperta sconcertante. Due diverse vittime...

A PROPOSITO DI QUELLA STRANA RAGAZZA

Drammatico (Italia, 1989) Col. 92'

Regia Marco Leto

Interpreti Helmut Griem, Joely Richardson, Dulio Del Prete,

Umberto Morale, Silvio Anselmo

Pensava a lei come ad una ragazza particolare. Un tipo strano, fuori dall'ordinario. Mai e poi mai avrebbe visto in quella giovane donna, ex fidanzata del figlio, una pericolosa e fredda terrorista. Ormai sono passati tanti anni. E solo nel rivedere la foto di quella strana ragazza, il pensionato ed ex uomo di legge la riconosce. Tanti anni prima l'aveva ospitata in casa, frequentava il suo figliolo. Ma poi se n'era andata via. Sparita da un giorno all'altro. E presto dimenticata. Oggi l'uomo viene a sapere che lui e suo figlio, loro malgrado, facevano parte di un piano crile. Un attentato, ideato e giostrato proprio da quella giovane, ai danni di un magistrato loro vicino di casa. Avvenuto l'omicidio lei s'era dileguata. E dopo tanto tempo, proprio dal padre della ragazza, il pensionato viene a sapere tutta la verità...

È un film che si muove sul filo del flashback e che racconta i tremendi *anni di piombo* in Italia, quelli del terrorismo e degli attentati. Interessanti i dialoghi tra i due pensionati, due diverse vittime. Protagonista è l'attore tedesco Helmut Griem al suo trentasettesimo ciak. Debutta nel 1960 in **Fabrik der Offiziere**. Per l'interprete inglese Joely Richardson, invece, è il settimo film. Esordisce nel 1968, all'età di soli tre anni, nella pellicola **The Charge of The Light Brigade**.

ANEXO E – Material Relacionado à Tarefa 3

1. Abinate le espressioni in A con quelle in B e immaginate le situazioni.

A	B
Possiamo darci del tu?	Grazie!
Alla salute!	Non c'è di che!
Ecco a Lei!	Dormi bene!
Ci vediamo domani!	Grazie, altrettanto!
Grazie tante!	Prego!
Buona notte!	Sì, volentieri!
Buon fine settimana!	A domani!
Senta, scusi!	Salute!