

UTILIZANDO RECURSOS DIDÁTICOS COM MATERIAL AUTÊNTICO EM AULAS PLE

Ana Katy Lazare GABRIEL¹

Coordenadoria Geral de Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE- PUC/SP)
Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP)

RESUMO

O presente artigo tem por base teórica os estudos da didática de ensino de língua estrangeira, de textos multimodais e de estudos interculturais que contribuam tanto para a elaboração da sequência quanto para a solução de questionamentos dos alunos. Tem por finalidade apresentar uma proposta de sequência didática com a utilização de materiais autênticos multimodais a serem utilizados no ensino-aprendizagem de português brasileiro para estrangeiros. Os resultados apontam que a utilização de textos autênticos multimodais facilita a aprendizagem de um novo idioma, uma vez que com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, os indivíduos estão expostos a textos de diferentes semioses.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Recursos Didáticos. Multiletramento. Português para Estrangeiros.

Introdução

Ao iniciar um curso de língua estrangeira, todas as preocupações pertinentes à organização do curso e ao planejamento das aulas tornam-se imprescindíveis, pois é neste momento que se faz presente o desafio de propiciar atividades significativas que favoreçam a aprendizagem da língua alvo. Para além do ensino do novo idioma, está a apreensão em subsidiar elementos linguísticos e traços culturais da língua alvo a fim propiciar elementos para que os aprendizes estrangeiros sejam comunicativos e autônomos nas interações sociais.

Dessa forma, este estudo apresenta as etapas de elaboração de uma sequência didática que utiliza textos multimodais como material autêntico a ser aplicada em sala de aula de português brasileiro para aprendizes estrangeiros em contexto multicultural². Todavia, não se esgotam, nem de longe, os possíveis arranjos que possam ser feitos com a utilização de textos autênticos e multimodais no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, doravante PLE, para falantes de outras línguas em contexto multicultural e de imersão.

Desenvolvimento

¹ Endereço eletrônico: anakatyl@gmail.com

² O termo multicultural faz referência à interação de povos de diferentes etnias e culturas que compartilham o mesmo tempo-espaço.

Dominar o sistema linguístico-formal não garante o uso efetivo da língua, ainda mais quando a aprendizagem, seja de língua segunda ou terceira, envolve a necessidade de processar, simultaneamente, diversas outras informações extralinguísticas, ora de convenções sociais, ora de situações de comunicações específicas. Isto posto, lecionar português como língua estrangeira requer conhecimentos teóricos e metodológicos distintos do ensino de português como língua materna. Os falantes nativos reconhecem as situações comunicativas, segundo Moscovici (1978), as situações comunicativas possuem aspecto dinâmico e na bilateralidade do processo de constituição das representações sociais, o falante nativo compreende ou representa o outro com base nos conhecimentos socialmente elaborados e compartilhados pela comunidade a qual está inserido. Assim, Lecionar PLE requer metodologias que complementem e subsidiem ao aprendiz informações extralinguísticas das representações sociais recorrentes nas situações comunicativas a fim de que o aprendiz entenda e se faça entender em situações reais de uso da língua, obtendo, dessa forma o sucesso comunicativo nas diferentes situações comunicativas e nas interações sociais.

Sabe-se que, há algum tempo, no ensino de português como língua materna ainda se privilegia o ensino da gramática à prática de análise linguística, segundo Silveira (1998, p.9):

No que se refere ao ensino de língua materna, o ensino geral de línguas tem origem na tradição Greco-latina e objetiva a formação de um aprendiz ideal, universal e elitista [...] este ensino está centrado, teoricamente, em uma unidisciplinaridade, tratando a língua pela variedade padrão gramatical normativo, portanto, privilegiam-se o ensino de regras gramaticais da língua exemplar e o texto literário. Metodologicamente, tal ensino está direcionado à reprodução de conteúdo previamente selecionados pelos professores a fim de moldar os educandos e um modo padrão [...] no que se refere ao ensino de línguas para estrangeiros no Brasil, também essa sistematização formal foi seguida [...] progressivamente, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, verificou-se a necessidade de uma reformulação do ensino de língua, tanto a materna quanto a estrangeira.

Não obstante, os estudos de ensino de língua portuguesa como língua materna ou língua estrangeira apontam para os eixos de ensino que compreendam a língua como ação interlocutiva, pelo uso de atividades de Análise Linguística que abarcam os elementos de discursividade, de textualidade e de normatividade.

A abordagem comunicativa e o “pós-método”

A abordagem comunicativa propicia a discursividade, uma vez que, para Almeida Filho (1993) ela pressupõe a focalização no sentido, o significado e a interação entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua, baseada nas necessidades e nos interesses dos aprendizes. Logo, as atividades da Abordagem Comunicativa capacitam os aprendizes a utilizar a língua alvo em situações reais de uso. O autor ressalta que a língua descrita nas gramáticas tradicionais não é exemplo suficiente para serem utilizadas como representante da língua do padrão real, embora caiba ao professor reservar momentos de explicitação da gramática normativa. Nunan *apud* Brown (1997) compartilha das proposições de Almeida Filha ao listar cinco características da Abordagem Comunicativa:

1. Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
2. A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
3. A provisão de oportunidades para os aprendizes, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
4. Uma intensificação das próprias experiências pessoais do aprendiz como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula e;
5. Uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira da década de 1990, Kumaravadivelu (1994) e Brown (1997), interpelaram a aplicabilidade efetiva do uso de um único método a ser utilizado na docência de um novo idioma. Nesse sentido, Kumaravadivelu no artigo “Rumo a uma pedagogia pós-método” (2001) propôs as bases da Condição do Pós-Método (1994) e o definiu como: “[...] um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (1984, p.28). Brown (1997) propôs um “ecletismo” no qual a escolha do método a ser utilizado ficaria a cargo do professor, conforme sua crença ou domínio do uso de determinada metodologia. Tal proposta foi refutada por Kumaravadivelu (1994, p.30), uma vez que o pesquisador acredita que: “[...] o ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios[...]”. Kumaravadivelu ao revisitar sua proposta do pós-método acrescentou o fator “autonomia”, no qual o professor tem de oportunizar momentos de reflexão sobre seu papel na sociedade:

[...]questões sociopolíticas que permeiam o ensino são destacadas e a prática pedagógica torna-se instrumento para a construção da cidadania do aluno. Nessa concepção, a pesquisa é o foco da sala de aula e o professor é um eterno pesquisador cuja abordagem se constrói a partir da dinâmica entre a realidade do professor, do aluno e do contexto. (GABRIEL, 2016, p.59).

Logo, o professor pesquisador escolhe, dentre as metodologias e abordagens propostas a que for mais adequada à cada grupo de aprendizes.

O enfoque intercultural

Estudos realizados sobre o ensino de português para estrangeiros enfatizam a relação intrínseca entre língua e cultura, bem como a importância do desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz estrangeiro. O enfoque intercultural demonstra a necessidade do aprendiz em se desvencilhar dos estereótipos da cultura da língua-alvo, uma vez que tais preconceitos impedem a comunicação eficaz, considerando que a aprendizagem efetiva ocorre no momento em que desvela implícitos culturais nas expressões linguísticas.

Considera-se, nessa perspectiva que a sala de aula é um espaço onde professores e aprendizes compartilham e aprendem a partir de suas experiências, conforme Almeida Filho (2011, p. 119): “A aula é o evento (social, físico, ritualizado) que organiza e permite vivenciar experiências com e na língua-alvo, com o fim último de desenvolver uma competência linguístico comunicativa na língua alvo”.

Com bases nesse pressuposto, vale ressaltar que compete ao professor de PLE ter uma formação intercultural para desenvolver em seus aprendizes a consciência intercultural, sem aculturá-lo. Silveira (1998) corrobora com Almeida Filho (2011) ao postular que cabe ao professor ensinar o aprendiz a experienciar uma outra cultura, de modo a fazê-lo internalizar as formas de pensamento e conduta da outra cultura.

Textos autênticos multimodais e multiletramentos no ensino de PLE

As bases teóricas que norteiam as práticas de ensino de língua passaram por diferentes vertentes, as quais ora privilegiaram a gramática, ora o sentido. Atualmente a língua é estudada e compreendida por meio da multidisciplinaridade, que a compreende como uma atividade social, histórica e cognitiva. Assim, possibilita sua análise e sua compreensão por meio da

pluralidade em que se insere o ato comunicativo, demonstrando os diferentes usos da linguagem.

Atualmente, o avanço e uso das novas tecnologias da comunicação influenciam o discurso, logo, a produção de textos, orais e escritos, tende a um produto (texto) breve e conciso. Por consequência, os indivíduos estão cada vez mais expostos a diversos textos, gêneros com configurações que transcendem o léxico, as frases e orações, isso promove diferentes composições textuais resultantes de múltiplas formas de linguagem, resultantes em textos multimodais.

Segundo Kress & van Leeuwen (1996), o texto multimodal é aquele cujo significado se constrói e formaliza por mais de um código semiótico. Uma vez que os textos multimodais circulam em diferentes canais, faz-se necessário desenvolver o letramento multimodal e elaborar novas práticas pedagógicas conforme proposto por Jeitt e Kress, (2003).

Dessa maneira, formular sequências didáticas com materiais autênticos significa saber utilizar, interpretar e (re) interpretar textos multimodais, uma vez que os primeiros elementos que chamam a atenção do leitor e se fixam em sua mente são as imagens; no texto multimodal há a possibilidade de construção de novos sentidos.

Conforme Trevisan (2002), a construção de significado é produzida pela cultura, uma vez que ela constrói e produz signos, com valores positivos ou negativos. Para o autor, compreender o mundo perpassa o conhecimento da cultura para a compreensão e interpretação nas construções dos sentidos no uso da linguagem. Assim, o discurso compreendido como atividade social, histórica e cognitiva, deve ser entendido e analisado por meio da interdiscursividade e intertextualidade.

Partindo da assertiva que os aprendizes estrangeiros estão em contato com uma multiplicidade de textos em circulação, impressos ou digitais, além do termo multimodalidade dois conceitos são pertinentes: multissemiose (diferentes linguagens) e multiletramentos (práticas de compreensão e produção). Considerando que a multissemiose dos textos contemporâneos requer multiletramentos, a saber: “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p.19). No que se refere ao uso de textos multimodais no ensino-aprendizagem de PLE em contexto multicultural, há de se considerar o conceito multiletramentos que:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

A sequência didática a ser apresentada neste artigo é composta por: a. Capa promocional da empresa *Johnnie Walker* veiculada no jornal Folha de S. Paulo de nove de novembro de dois mil e onze e narra a lenda do Gigante Adormecido; b. Propaganda veiculada em emissoras televisivas e canais da internet do vídeo “O Gigante não está mais adormecido” e c. Atividades elaboradas pela professora.

Ilustração 1: Capa do jornal *Folha de S. Paulo*.



Ilustração 2: Capa promocional do jornal *Folha de S. Paulo*.

Para interpretar e (re) interpretar textos multimodais o conjunto de atividades foi elaborado com a finalidade de explicitar os implícitos culturais (Mundo Narrado e Mundo Comentado) que motivam a seletividade dos tempos verbais Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo, posto que a escolha do tempo verbal errada pode causar o não entendimento do enunciado.

A fim de alcançar o objetivo comunicativo previstos na elaboração de uma sequência didática, cabe ao professor otimizá-la, dessa forma, ao iniciar a elaboração de uma sequência didática, cabe ao professor:

- Selecionar qual abordagem será utilizada;
- Realizar um levantamento dos contextos das atividades realizadas anteriormente bem como verificar qual é a capacidade de assimilação dos aprendizes;
- Ter bem claro o que será apresentado e como se dará a apresentação;
- Adequar a sequência ao tom dos aprendizes;

- Adequar a sequência de acordo com o grupo, levando em consideração as diferentes culturas e origens;
- Utilizar diferentes gêneros e tipos de textos;
- Fornecer exemplos de forma clara que possa atingir o grupo durante as etapas de realização, conforme apontado por Almeida Filho (2011, p.117):

A ação de antecipar conteúdos, processos de implementação das ações planejadas e controle do desenvolvimento do curso e dos aprendizes, além de momentos de reflexão sobre o andamento e a experiência concluída constituem os pilares do planejamento contemporâneo.

Considerando o objetivo comunicativo de uma sequência didática, cabe ao professor elucidar qual é a sua relevância e o que os aprendizes serão capazes de fazer com o que vai ser ensinado, e por consequente, realizar previamente perguntas norteadoras, tais como:

1. Qual será o objetivo a ser alcançado após a realização da sequência didática?

As atividades propostas sempre acrescentam algo ao aprendiz, porém, com a elaboração prévia, há a possibilidade de:

- Prever conteúdo a serem mais ou menos explorado;
- Direcionar os aprendizes a certos tópicos que são objetivos da sequência;
- Considerar que os aprendizes possam nortear a aula e;
- Prover conteúdos não previstos.

2. O que eu quero que meus aprendizes saibam após esta atividade?

Ao preparar uma sequência de aulas para um determinado nível tende-se a nivelar ou dividir os conteúdos a serem ensinados com base em tópicos gramaticais, apresentando-os sequencialmente, tal como, um sumário de livro didático, contudo, ao preparar uma sequência didática, cabe ao professor:

- Prever, na medida do possível, quaisquer resultados da sequência selecionada, assim, cabe prever tópicos normativos, funcionais, semânticos, estilístico, culturais e ideológicos e;
- Verificar quem são os aprendizes, quais são suas nacionalidades, seus interesses e metas estabelecidas ao término do estágio, assim Viana (1997, p.33) aponta que:

[...] não se pode deixar de considerar como essencial a descoberta de quem é o aprendiz. Isso é geralmente realizado através do levantamento de dados contextuais e focalizando necessidades e interesse, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes. O resultado desse levantamento possibilitará a identificação dos objetivos atingidos, o planejador iniciará as reflexões que levarão à elaboração das unidades que serão introduzidas para a experiência do aprendiz com as amostras da língua alvo.

3. As questões são adequadas ao nível?

Uma dificuldade que o professor formado em Letras sem a especificidade de ensino de português como língua estrangeira pode acarretar dificuldades para estipular parâmetros para distinguir o grau de dificuldade ao preparar uma sequência didática.

4. Como será organizada a interação entre os aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor?

Ao preparar uma sequência didática, cabe ao professor ter em mente:

- A quantidade de aprendizes no grupo;
- As diferentes formas de arranjos de grupos e considerar as possíveis faltas;
- As atividades podem ser organizadas de acordo com a seguinte disposição: pequenos grupos; duplas, trios ou um grupo composto por todos os aprendizes.

Assim, para a preparação de uma sequência didática vale considerar a quantidade de aprendizes e ter uma segunda opção de interação entre os aprendizes.

5. Qual é o papel do professor?

Cada professor possui sua autenticidade e modo individual de interagir com os aprendizes, porém, vale evidenciar que o sucesso da aula correrá como insumo de vários fatores, entre eles, pode-se destacar o papel que o professor desenvolverá. Os diferentes papéis do professor foram sugeridos por Dell'Isola (2005, p.11):

A figura de autoridade deve dar lugar a novas funções de guia, consultor, conselheiro, coordenador e comunicador. Por exercer diferentes papéis como o de assistente, tutor, organizador, investigador, participante, encorajador, apresentador, controlador e avaliador, dentre tantos outros, o professor deve alternar constantemente sua maneira de atuar em sala de aula, de acordo com as necessidades. Para isso, é imprescindível que tenha discernimento de qual é o melhor momento para desempenhar cada um dos papéis que lhe cabem. Assim, certamente estaríamos em vias de criar um ambiente democrático onde se busca uma relação de simetria e igualdade.

A autora também afirma que o professor é imprescindível para promover:

Um clima apropriado para aprendizagem acontecer;

- O respeito à individualidade das pessoas;
- O sentimento de inclusão de cada aprendiz;
- O desenvolvimento adequado de estratégias de aprendizagem e;
- Um movimento em direção à autonomia de aprendiz.

6. Quanto tempo os aprendizes levarão para ler, para refletir, para interagir?

Ao preparar a atividade há de se considerar que os aprendizes precisam de tempo para ler, refletir e comparar as culturas envolvidas no processo. Dessa forma, tudo o que for apresentado deve ser relevante, ter significação, estar contextualizado, pois nenhuma atividade pode ser aplicada sem conexões com o que está sendo ensinado, ou seja, tudo tem que fazer parte de uma sequência lógica. É importante considerar que os indivíduos de diferentes culturas aprendem e interpretam o mundo de forma diferenciada, que cada um possui um tempo individual de aprendizagem. Dessa forma, durante a aplicação da atividade cabe ao professor exemplificar e sanar eventuais dúvidas.

Os materiais utilizados foram:

- Cópia da capa promocional do jornal Folha de S. Paulo;
- Cópia da lenda do “Gigante Adormecido”;
- Exercício de compreensão leitora e de fixação e;
- Vídeo “A lenda do Gigante Adormecido”.

Tempo estimado: 3 horas/aula.

Nível: intermediário ou avançado.

Propósitos:

1. Comunicativo

Proporcionar a interação entre os textos e aprendizes, entre nativos e aprendizes.

2. Cultural

Propiciar o entendimento do processo de seleção, com base cultural, dos tempos: Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.

A título de exemplificação durante o exercício de seleção de tempos verbais gerou dúvidas em relação à seleção entre os pretéritos, tal como o questionamento a seguir: “*Se eu estou contando uma história que já está finito, porque eu digo habitava, andava? Kate Witte³, mestranda da universidade de Mariland USA.* A explicação para tal questionamento está

³ As citações estão descritas conforme foram escritas ou pronunciadas pelos aprendizes em sala de aula.

baseada nos postulados de Weinrich (1968) e Koch (1996), no qual os tempos verbais possuem uma função que ultrapassa o tempo cronológico e situam o ouvinte à situação comunicativa, indicando se o texto faz referência ao *Mundo Narrado* ou ao *Mundo Comentado*. À vista disso:

Ao mundo narrado, pertencem todos os tipos de relato, literários ou não; tratando-se de eventos relativamente distantes, que ao passarem pelo filtro de relato, perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais “relaxada”. Ao mundo comentado pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, enfim, por via negativa, todas as situações comunicativas que não consistam, apenas, em relatos, e que apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afeta diretamente. (KOCH, 1996, p.194).

Nas interações comunicativas entende-se que o tempo gramatical está na inter-relação da enunciação com o enunciado. Um problema para aprendizes estrangeiros do português brasileiro ocorre na seleção entre o pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.

Assim, o pretérito imperfeito do modo indicativo é selecionado por um sujeito enunciador que se situa no passado, em relação ao tempo da enunciação, como observador de uma ação verbal em curso e se compromete com o que é dito. Ao passo que o pretérito perfeito do modo indicativo é selecionado por um enunciador que se situa no passado em relação ao tempo da enunciação como narrador de uma ação verbal conclusa, narrando fatos.

A atividade propiciou também a oportunidade de ressaltar a importância do Brasil no contexto econômico mundial em 2011, considerando que a empresa *Johnny Walker* sempre escolhe seus temas conforme relevância no contexto mundial. O comentário de um aprendiz ratificou escolha do Brasil como locação da propaganda: “*O uísque é um bebida “prêmio” para nós empresários, bebemos o uísque após fecharmos um grande negócio*” Daniel Carofilis, diplomata da Embaixada do Equador no Brasil.

3. Gramatical

Considerando que as seletividades lexicais dos tempos verbais citados são explicitadas pelo viés cultural, cabe à explicitação gramatical à luz dos trabalhos com a Análise Linguística que abarcam além dos aspectos semânticos e normativos, os aspectos textuais que subsidiam as competências comunicativas.

Durante as atividades de leitura e de vídeo, sugerimos seguir a sequência utilizada no ensino de línguas estrangeiras, a leitura superficial de imagens ou do texto escrito *skimming*, a leitura detalhada de imagens ou do texto escrito *scanning*, compreensão, decodificação e conexões com a realidade e confrontos culturais:

1. Apresentar cópia da Lenda com lacunas a serem apresentadas (tópicos normativos);
2. Breve questionário com perguntas relacionadas à compreensão leitora;
3. Exercício de reformulação de trechos e expressões idiomáticas;
4. Momento de interação entre os aprendizes para verificar suas respostas e possíveis trocas ideias;
5. O grupo em círculo realiza a correção do questionário do exercício de reescrita;
6. Apresentação do vídeo e breve momento de descontração. Neste momento verifica-se claramente como os textos multimodais se completam harmoniosamente e estimulam o aprendiz a vivenciar as normas linguísticas, formais, coloquiais e a cultura em ambiente descontraído e favorável à aprendizagem;
7. Apresentação da lenda, explica-se e apresenta o Rio de Janeiro, um dos cartões postais do Brasil; mostrar imagens vista da entrada (do mar) da Baía da Guanabara com as montanhas formando o perfil do “Gigante” e;
8. Realizar perguntas orais disparadoras de interação em grupo:

a) “Por que esta locação foi escolhida? ”;

b) “Agora sabendo que o que faz um gigante não é o seu tamanho, mas o tamanho dos passos que ele dá. ” “Com base na afirmação reflita o que nos faz pleno e completo? ”

Nesta fase da sequência, os aprendizes provavelmente estarão envolvidos no tema e dispostos a refletir sobre temas mais pessoais, momento propício para trabalhar a argumentação.

Após seguir os passos informados, solicita a elaboração de um texto a ser enviado por e-mail, apresentando uma lenda ou um herói de seu país, dessa forma haverá a possibilidade de verificar como os aprendizes produzem e-mail em língua portuguesa, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97): “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Nessa etapa vale verificar a utilização dos pretéritos, bem como valores culturais, os quais poderão estar presentes nos textos, tais como, valores culturais/ideológicos atribuídos aos termos lexicais: herói ou mártir.

Modelo de atividade ⁴
Português Brasileiro: Língua e Cultura

⁴ Modelo de Atividade utilizada com os aprendizes estrangeiros de português brasileiro utilizado no curso de Português brasileiro Língua e Cultura da extensão (COGEAE) oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2011.

Após a leitura do texto, e sabendo que o que o faz um gigante não é seu tamanho, mas o tamanho dos passos que dá, responda as seguintes questões:

- a. Que tipo de texto é esse? Há textos como estes em seu país?
- b. O que é uma lenda?
- c. Em sua opinião, onde se passa essa história? Justifique extraindo trechos do texto.
- d. O que fez o Gigante se inquietar?
- e. De acordo com o texto, o que faz do Gigante, gigante? Justifique.
- f. A frase em itálico: *Gigante pela própria natureza e berço esplêndido* faz referência a um símbolo brasileiro. Você o conhece?

A. Reescreva os seguintes trechos:

- a. Era como um imenso pedaço de paisagem que andava e tinha vontade própria.
- b. Mesmo diante de tudo isso, um dia, enquanto caminhava, o gigante se inquietou.
- c. Em seguida, imaginando respostas, caiu em sono profundo.
- d. Depois de muito sonhar com a pergunta sobre si, o gigante finalmente despertou com a resposta.

B. Assista ao vídeo e reformule suas respostas do exercício B.

<http://www.youtube.com/watch?v=2cA63D3QMU>

C. Após assistir o vídeo, responda oralmente:

- a. Qual foi a locação desta propaganda?
- b. Em sua opinião, por que você acha que este tema e esta locação foram escolhidos pela agência que produziu a propaganda para a *Johnnie Walker*.

D. Reflexão e Debate.

"Agora sabendo que o que o faz um gigante não é seu tamanho, mas o tamanho dos passos que dá."

E. Produção Textual.

Você trabalha em uma empresa multinacional no Brasil e foi escolhido (a) para elaborar um artigo para ser publicado no jornal mensal distribuído na empresa. Neste artigo, você deverá narrar sobre uma personalidade ou lenda muito importante na história de sua nação.

Ilustração 3: Atividade elaborada pela professora.

Conclusão

Para validar uma sequência didática e qualificá-la como aplicável, num ambiente de ensino de PLE, faz-se necessário utilizá-la em diferentes grupos de aprendizes, em diferentes momentos, observar a aplicação e os resultados obtidos. As sequências didáticas podem ser realizadas por módulos e o uso de material autêntico facilita a geração de diferentes atividades nos módulos. Ressalta-se que a seleção de temáticas ou marcas de conhecimento global favorecem a aprendizagem, uma vez que oferece aos aprendizes a possibilidade de sentirem mais confortáveis para interagir, já que (re) conhecem o elemento disparador, o que leva a baixar a ansiedade, e possuir menor filtro emocional o que leva à reflexão sobre sua vinda ao Brasil e seu contexto socioeconômico, além de temas que possibilitam a mais reflexão e

interação interpessoal. Nesse contexto intercultural propiciará, não somente, o entendimento do léxico, mas sobretudo os recursos culturais, implicitamente, inseridos nos textos.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Alguns significados comunicativos de línguas*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes editores, 1993.
- _____. *Tendências Atuais no ensino de línguas*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State University, 1997.
- DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Em busca da formação continuada de professores de português como língua estrangeira: alguns parâmetros*. In: JÚDICE, Norimar (Org.) *Ensino da língua e da cultura do Brasil para Estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.
- DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GABRIEL, Ana Katy Lazare. *Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2017.tde-10022017-123656. Acesso em 2018-10-25.
- JEWITT, C. e Kress, G. (Eds.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.
- KRESS, G. e LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.
- _____. *Toward a postmethod pedagogy*. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues, MOURA, Eduardo (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. *Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi (Org.) *Português: língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. _____. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2002.
- VIANA, Nelson. *Planejamento de cursos de línguas-pressupostos e percurso*. (p.31) In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968. Capa Promocional e Caderno Especial 2. Folha de S. Paulo, São Paulo, capa, 09 de out. de 2011.
- johnniewalkerbrasil. @KEEP WALKING, BRAZIL. YouTube. 2011. Disponível em <Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RTtcNP7lmUo>>. Acesso em nov. de 2012.

USING DIDACTIC RESOURCES WITH AUTHENTIC MATERIAL IN PLE CLASSES

ABSTRACT

This article is based on theoretical studies of didactics of foreign language teaching, multimodal texts and intercultural studies that contributed both to the elaboration of the sequence and to the solution of students' questions. Its purpose is to present a proposal for a didactic sequence with the use of authentic multimodal materials to be used in the teaching learning of Brazilian Portuguese for foreigners. The results indicate that the use of authentic multimodal texts facilitates the learning of a new language, since with the advent of new information and communication technologies, individuals are exposed to texts from different semiosis.

Keywords: Teaching Methodology. Didactic Resources. Multiliteracy. Portuguese for Foreigners.

Envio: outubro/2018
Aceito para publicação: novembro/2018

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267