

2º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não-imersivo: estudo de caso na University College Dublin

Janaína Travassos Bandeira de Mello

M

2025



Janaína Travassos Bandeira de Mello

A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não-imersivo: estudo de caso na University College Dublin

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientado pela Professora Doutora Ana Vera.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

À minha vó Dedê

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Quadros	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
1.Apresentação do contexto de estágio	15
1.1. UCD – University College Dublin	15
1.1.1. Observação de aulas	16
1.1.2. Aulas de tutorial – MA in Languages & Image Studies (MALI)	19
1.1.3. Encontros para Conversação – Hora do Bate-papo.....	24
1.1.4. Conclusões	31
1.2. AMBI – Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda	31
1.2.1. Descrição da associação	31
1.2.2. Observação de aulas	32
1.2.3. Atividades de voluntariado.....	36
1.2.4. Conclusões	37
1.3. Estudo em foco: recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de PLE.....	39
1.3.1. Pergunta de investigação e hipóteses	39
1.3.2. Objetivos da investigação-ação	40
2.Enquadramento Teórico	41
2.1. O audiovisual e a linguagem cinematográfica.....	41
2.1.1. Audiovisual.....	41
2.1.2. A linguagem cinematográfica	42
2.2. O audiovisual e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	45
2.2.1. O audiovisual e a educação	46
2.2.2. Os recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.....	49
2.3. Os recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de PLE	52

2.3.1. Os recursos cinematográficos e o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais	52
2.3.2. Os recursos cinematográficos e as atividades comunicativas da linguagem	55
2.3.3. Os recursos cinematográficos nos documentos orientadores para ensino-aprendizagem de PLE	57
2.3.4. Critérios para a seleção de recursos cinematográficos e o papel do professor	59
3.Implementação do plano de intervenção pedagógico-didático	64
3.1. Opções metodológicas	64
3.2. Plano de ação	65
3.3. Propostas de exploração didática de recursos cinematográficos em aulas de PLE	66
3.3.1. Unidade didática 1: <i>Cidade de Deus</i>	66
3.3.2. Unidade didática 2: <i>Que horas ela volta?</i>	71
3.3.3. Unidade didática 3: Preparação para trabalho final - <i>Bacurau</i>	77
4.Análise e interpretação dos resultados.....	84
4.1. Avaliação das unidades didáticas	84
4.2. Conclusões da investigação	96
4.3. Propostas de melhoramento.....	97
Considerações Finais	99
Referências.....	101
Anexos.....	105
Anexo 1 – Sessão 1 - MALI A1: Entrevista com aluno	106
Anexo 2 – Sessão 2 - MALI A1: Quadros de Anita Malfatti	107
Anexo 3 – Sessão 3 - MALI A1: Atividades de Revisão	108
Anexo 4 – Sessão 4 – MALI A1: Atividade de Revisão.....	111
Anexo 5 – Sessão 1 – MALI B2: Entrevista com aluna.....	113
Anexo 6 – Encontro 2 – Hora do Bate-papo: Jogo <i>Tudo sobre mim</i>	114
Anexo 7 – Encontro 3 – Hora do Bate-papo: Jogo Stop	115
Anexo 8 – Encontro 4 – Hora do Bate-papo: O que tu sabes sobre...?	116
Anexo 9 – Encontro 5 – Hora do Bate-papo: Apresentação Powerpoint - Gêneros Musicais Brasileiros.....	117
Anexo 10 – Encontro 6 – Hora do Bate-papo: Apresentação Powerpoint – Regras do jogo de tabuleiro Palavras Cruzadas (<i>Scrabble</i>)	126
Anexo 11 – Ficha de Atividade: <i>Cidade de Deus</i> (Aula 1).....	127

Anexo 12 – Ficha de Atividade: <i>Cidade de Deus</i> (Aula 2).....	129
Anexo 13 – Ficha de Atividade: <i>Que horas ela volta?</i> (Aula 1)	130
Anexo 14 – Ficha de Atividade: <i>Que horas ela volta?</i> (Aula 2)	132
Anexo 15 – A short guide to oral presentation in Portuguese.....	134
Anexo 16 – Questionário: O uso de recursos cinematográficos nas aulas de PLE.....	142

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 21 de setembro de 2025

Janaína Travassos Bandeira de Mello

Agradecimentos

À Professora Doutora Ângela Carvalho, minha orientadora, pelos ricos ensinamentos, pelo apoio e pelas sugestões sempre pertinentes;

À Professora Doutora Ana Vera, minha coorientadora e orientadora do estágio, pela confiança, auxílio e disponibilidade ao longo de todo o período do estágio;

À Professora Doutora Síoфра Pierse, que confiou a mim os seus estudantes de MALI, ao professor Victor Fernandes, pela recepção e auxílio, e a todos do departamento de Línguas, Literaturas e Linguística da UCD, sempre simpáticos e solícitos;

Aos meus pais e irmã, por sempre me apoiarem e me incentivarem a ir em busca dos meus sonhos, mesmo que isso signifique viver a um oceano de distância deles;

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, pelos incentivos, conselhos, orações, e por entenderem os meus sumiços quando precisava de estudar;

E, por fim, mas não menos importante, à Deus e aos meus intercessores, que com certeza mexeram vários pauzinhos lá no céu do início ao fim desse mestrado para que tudo corresse bem.

Resumo

O presente relatório descreve um estudo de caso desenvolvido na University College Dublin, em Dublin, Irlanda, no contexto do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estudo foi desenvolvido com uma estudante de mestrado em Línguas e Estudos de Imagem, de nível B2 em PLE, e teve como objetivo verificar de que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas de aprendentes em contexto não-imersivo. Assim, com base nos contributos da literatura sobre essa temática, bem como na análise do contexto de intervenção e do perfil da aprendente, foram planejadas e implementadas três unidades didáticas, distribuídas ao longo de oito aulas de uma hora cada, nas quais se utilizaram três filmes brasileiros como recursos pedagógicos. Após a recolha e interpretação dos dados, os resultados dessa investigação demonstraram que a utilização de filmes como recursos pedagógicos em aulas de PLE, quando desenvolvida de forma intencional e articulada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das diferentes competências, orais e escritas, necessárias para o aprendizado da língua portuguesa, favorecendo não só o aprimoramento das competências linguística e sociolinguística, mas também das interculturais e críticas. Nesse sentido, o estudo revelou também a importância do professor como mediador cultural.

Palavras-chave: audiovisual; recursos cinematográficos; competências comunicativas; Português Língua Estrangeira.

Abstract

This report describes a case study conducted at University College Dublin, in Dublin, Ireland, within the framework of the pedagogical internship undertaken as part of the master's degree in Portuguese as a Second Language/Foreign Language at Faculdade de Letras da Universidade do Porto. This study was conducted with a master's student in Languages and Image Studies at B2 level, and aimed to examine how the use of film resources to support Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes can contribute to the development of different communicative competences of learners in a non-immersive context. Based on insights drawn from the literature on this topic, as well as on the analysis of the teaching context and the learner's profile, three teaching units were planned and implemented over the course of eight one-hour lessons, in which three Brazilian films were used as pedagogical resources. Following data collection and interpretation, the results of this research showed that the use of films as pedagogical resources in PFL classes, when intentionally and systematically integrated, can significantly contribute to the development of a wide range of competences, both oral and written, required for learning the Portuguese language. This approach not only enhances linguistic and sociolinguistic competences but also fosters intercultural and critical competences. In this regard, the study also highlighted the role of the teacher as a cultural mediator.

Key-words: audiovisual; film resources; communicative competences; Portuguese as a Foreign Language.

Índice de Quadros

QUADRO 1 – FREQUÊNCIA DE APRENDENTES NOS ENCONTROS PARA CONVERSAÇÃO	25
QUADRO 2 – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DO USO DE FILMES COMO APOIO ÀS AULAS DE PLE	86

Lista de abreviaturas e siglas

AMBI	ASSOCIAÇÃO DAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS NA IRLANDA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LS	LÍNGUA SEGUNDA
MALI	MASTER OF ARTS IN LANGUAGES & IMAGE STUDIES
PB	PORTUGUÊS BRASILEIRO
PE	PORTUGUÊS EUROPEU
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLH	PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
UCD	UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN

Introdução

No âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o presente relatório apresenta o projeto de investigação-ação desenvolvido durante o estágio pedagógico realizado na University College Dublin - UCD, em Dublin, na Irlanda. O estudo teve como objetivo principal analisar de que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas de aprendentes em contextos não imersivos. Para tal, foi realizado um estudo de caso com uma estudante da referida universidade, de nível de proficiência B2, no qual, a partir da planificação e implementação de três unidades didáticas, foram utilizados três filmes brasileiros como recursos pedagógicos.

Ainda que não haja consenso entre os investigadores da área, de acordo com Stern (1983, citado por Leiria, 2004, p. 1), a maioria dos autores distingue os termos Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (LS) classificando o contexto de não imersão, no qual a aprendizagem e utilização da língua ocorre “em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” e os aprendentes, em geral, só têm contato com a língua-alvo na sala de aula, como LE. Já a LS se caracteriza pela “aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria, 2004, p. 1). Sem entrar no debate conceitual, importa aqui destacar a diferença de *input* entre aprendentes em contextos imersivos e não imersivos. Enquanto no primeiro caso os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a língua-alvo em diferentes ambientes do cotidiano, no segundo, a exposição é mais limitada, tornando-os dependentes, em grande parte, do ensino formal para o desenvolvimento das competências comunicativas (Gama, 2023).

Nesse sentido, Singh e Mathur (2010) lembram que a aprendizagem de uma língua estrangeira não implica apenas a aquisição dos signos linguísticos, mas também dos aspectos socioculturais que a constituem. Assim, defendem que, sobretudo em contextos de não imersão, o professor deve criar situações de comunicação autêntica e proporcionar contextos reais em sala de aula que reflitam os traços socioculturais da

língua-alvo. Para tanto, os recursos audiovisuais assumem um papel fundamental, pois, quando mediados pelo professor, podem ser convertidos de simples objetos de entretenimento em materiais pedagógicos significativos. Como sublinha Robalo (2018), apesar de os avanços da internet e das novas tecnologias terem ampliado o acesso a materiais autênticos, a mediação docente permanece essencial para integrar esses recursos, como é o caso do cinema, de forma articulada ao processo de ensino-aprendizagem.

A relevância do presente estudo decorre, portanto, da necessidade de ampliar as oportunidades de contato com a língua e com a cultura lusófona em contextos não imersivos, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também sociocultural, intercultural e crítico. Para além do objetivo central, o estudo pretendeu igualmente analisar a percepção da aprendente acerca da utilização de filmes em sala de aula e refletir sobre o papel do professor enquanto mediador cultural.

No que diz respeito à metodologia, adotou-se uma abordagem de investigação-ação em formato de estudo de caso, que envolveu a planificação e implementação de três unidades didáticas, a observação participante das aulas e a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, descreve-se o contexto do estágio, o qual, para além das aulas que serviram de base a este projeto de intervenção, contou também com a observação de aulas de PLE na UCD, com o planeamento e a implementação de aulas de tutorial e de encontros semanais para conversação, e com observações de aulas e ações de voluntariado no contexto de Português Língua de Herança (PLH) na Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda (AMBI). Este capítulo apresenta ainda a pergunta de investigação que norteou o estudo, bem como os objetivos da investigação-ação.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica, que sustenta este estudo, organizada em três grandes eixos. Inicialmente, discute-se o conceito de audiovisual e a especificidade da linguagem cinematográfica, destacando-se os elementos que tornam o cinema um recurso singular no processo educativo. Em

seguida, aborda-se a relação entre o audiovisual e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, situando o papel desses recursos tanto no âmbito educacional mais amplo quanto no contexto específico da aprendizagem de línguas. Por fim, analisa-se a utilização dos recursos cinematográficos como apoio ao ensino de PLE, com especial atenção ao seu potencial para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, às atividades comunicativas da linguagem, à forma como são contemplados nos documentos orientadores e aos critérios para a sua seleção, sublinhando, ainda, o papel mediador do professor.

O terceiro capítulo apresenta a implementação da intervenção pedagógico-didática, descrevendo as opções metodológicas adotadas, o plano de ação delineado e as unidades didáticas concebidas e aplicadas, bem como as reflexões decorrentes de cada experiência.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado à análise e interpretação dos resultados obtidos, culminando nas considerações finais e na apresentação de propostas de melhoramento.

1. Apresentação do contexto de estágio

Possibilitado pelo programa de mobilidade europeia *Erasmus + Estágios*, o estágio pedagógico realizou-se na University College Dublin – UCD, na cidade de Dublin, República da Irlanda, sob orientação da Professora Doutora Ana Vera, professora assistente no departamento de Estudos Portugueses da universidade e investigadora nas áreas do cinema português e ibérico. O estágio teve uma duração de doze semanas, tendo sido realizado entre 9 de setembro e 6 de dezembro de 2024.

Além da observação de aulas em turmas de diferentes níveis de Português Língua Estrangeira, a professora estagiária desenvolveu aulas de tutoria semanais e individuais com dois alunos do Mestrado em Línguas e Estudos de Imagem (MALI - *MA Languages & Image Studies*), bem como realizou encontros semanais de conversação, nomeado *Hora do Bate-papo*, aberto aos estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) de todos os níveis.

Além disso, também foram realizadas observações de aulas e ações de voluntariado na AMBI – Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda –, organização que oferece aulas de Português como Língua de Herança (PLH) a crianças entre os 9 meses e 12 anos de idade, na cidade de Dublin, Irlanda.

Assim, este capítulo apresenta de forma mais detalhada o contexto em que se deu o estágio curricular e as atividades desenvolvidas pela professora estagiária ao longo desse percurso. Além disso, expõe a pergunta de investigação e hipóteses que surgiram a partir deste contexto, bem como os objetivos da investigação realizada através dele.

1.1. UCD – University College Dublin

As disciplinas de Português Língua Estrangeira na UCD são distribuídas em 6 módulos, ao longo de 3 anos: 1a e 1b (equivalentes aos níveis A1 e A2), 2a e 2b (equivalentes ao nível B1.1 e B1.2), 3a e 3b (equivalentes aos níveis B2 e C1). As unidades letivas ‘a’ são ofertadas no primeiro semestre letivo (setembro/dezembro), enquanto as

‘b’ são oferecidas no segundo semestre (fevereiro/maio). Estas unidades curriculares são obrigatórias para os alunos inscritos na licenciatura em Português, bem como na licenciatura em Línguas Modernas e outros cursos relacionados a línguas estrangeiras – sejam eles de licenciatura ou mestrado – nos casos em que o português seja uma das opções de línguas do estudante. Além disso, são ofertadas como optativas a todos os demais estudantes da UCD.

Em relação à carga horária, o primeiro módulo, 1a, conta com três aulas, de uma hora cada, por semana, totalizando 36 horas ao fim do semestre. Os demais módulos são ofertados em 2 aulas por semana, de uma hora cada, num total de 24 horas por semestre.

1.1.1. Observação de aulas

Nesta universidade, observou-se um total de 7 horas de aula. Destas, 6 horas foram observadas na semana de 11 a 15 de novembro de 2024, sendo 3 horas na turma 1a, 1 hora da turma 2a, e 2 horas na turma 3a. Além disso, observou-se também 1 hora de aula de exame oral na turma 3a, realizada no dia 26 de novembro de 2024.

1.1.1.1. Módulo 1a

A turma era formada por um total de 17 aprendentes inscritos, com uma média de idade de 20 anos, em sua maioria de nacionalidade irlandesa, mas contando também com estudantes da Áustria, China, Espanha, Itália, Nova Zelândia e Polônia (um estudante de cada nacionalidade).

Nas três aulas observadas, que contaram com a participação de 7, 12 e 14 estudantes, respectivamente, foram propostas atividades variadas que abrangeram diferentes competências. Na primeira aula, o foco esteve na competência gramatical, com ênfase no uso de preposições, trabalhada por meio de explicações, exercícios projetados e revisão final. A segunda aula combinou momentos de prática lexical e expressão oral, iniciando com o “*saying of the day*” e um jogo de associação de palavras,

passando por uma atividade de compreensão oral e concluindo com interações em duplas sobre planos de férias. Já na terceira aula, após uma breve avaliação gramatical, destacou-se a compreensão oral a partir de um áudio de apresentação pessoal, seguida de entrevistas em duplas ou trios sobre hábitos cotidianos, que permitiram desenvolver a interação oral.

Apesar de não seguirem um manual específico, observou-se que muitas das atividades trazidas pelo professor pertenciam ao livro recomendado aos estudantes e que estava disponível (de forma física e digital) na biblioteca da universidade, *Ponto de Encontro* (Jouët-Pastré et al., 2013). Esse livro abrange igualmente as variedades do português europeu (PE) e português brasileiro (PB). Assim, percebeu-se que o professor, apesar de ser português, chamava sempre a atenção dos estudantes para as diferenças entre o PE e PB, abrangendo em suas aulas as duas variedades. Isso era importante, pois os estudantes da turma tinham diferentes preferências em relação às variedades que gostariam de aprender.

Outra particularidade que chamou a atenção foi o uso majoritário do inglês nas aulas, tanto por parte dos estudantes quanto do professor. Isso se justifica devido ao contexto não imersivo dos estudantes e ao seu baixo nível de proficiência, sendo a maioria dos aprendentes iniciantes da língua-alvo e com nenhum ou pouco contato com o português fora da sala de aula.

1.1.1.2. Módulo 2a

Esta turma era composta por 4 estudantes, todas mulheres, com uma média de idades de 20 anos e com o inglês como língua materna. Três delas estavam presentes na aula observada. A sessão iniciou-se com a apresentação da expressão idiomática “ter uma pedra no sapato”, seguida da correção da tarefa de casa. Em seguida, o professor explicou o uso do condicional, destacando diferenças entre o PE e o PB, e propôs atividades de conjugação e produção escrita de frases, que depois foram compartilhadas oralmente. A aula prosseguiu com um exercício de preenchimento de lacunas, que

motivou discussões sobre vocabulário específico, e concluiu com a tradução oral de um texto para inglês, feita coletivamente.

De forma geral, observou-se que a aula priorizou o desenvolvimento das competências gramatical, lexical e escrita, com espaço também para a oralidade, ainda que mediada em grande parte pelo inglês. A postura do professor como facilitador e a utilização de diferentes estratégias – desde explicações comparativas até exercícios de tradução – contribuíram para consolidar conteúdos e favorecer o envolvimento das alunas, embora a dependência da língua materna possa limitar, em certa medida, a imersão na língua-alvo.

1.1.1.3. Módulo 3a

Esta turma era formada por 3 estudantes, com uma média de idades de 23 anos, e do sexo feminino. O perfil desta turma era diferente das demais, pois, apesar de terem o inglês como língua em comum, duas das alunas tinham o perfil de PLH, sendo uma delas filha de pais brasileiros e a outra filha de pai português e mãe suíça. A terceira aprendente era italiana. As três alunas estiveram presentes nas três aulas observadas.

A primeira aula foi dedicada à explicação da colocação pronominal (próclise, ênclise e mesóclise), feita sobretudo em inglês, com exemplos em português, seguida de exercícios orais. A segunda aula iniciou-se com a realização de uma avaliação contínua, onde as alunas tiveram de substituir os objetos diretos e indiretos por pronomes, seguindo as normas do PE. As instruções da avaliação estavam escritas em inglês e a atividade durou cerca de 10 minutos. Em seguida, o professor apresentou orientações sobre o exame oral final, explicando critérios de estrutura, registro e interação, e pediu que as alunas preparassem uma apresentação a partir de um filme que já conhecessem. A terceira aula observada consistiu, precisamente, no exame oral, em que as estudantes apresentaram e analisaram o curta-metragem *Cães que ladram aos pássaros* (Teles, 2019), que as alunas escolheram dentre três opções propostas e disponibilizadas na plataforma da universidade com áudio em português e legenda em inglês. Cada apresentação teve duração de 10 minutos, com outros 5 minutos dedicados

à discussão conduzida pelos dois professores da banca avaliadora. As apresentações foram feitas em ordem alfabética e as estudantes não puderam assistir às das outras colegas. Apesar de escolherem o mesmo curta-metragem, por opção delas, cada uma abordou o filme de maneira diferente, focando em diferentes aspectos.

Além da dinâmica do ensino-aprendizagem, as aulas observadas possibilitaram a análise das práticas avaliativas, tanto na modalidade escrita quanto na oral, evidenciando como a avaliação pode ser integrada de forma contínua ao processo formativo. Destacou-se, ainda, a especificidade dessa turma, composta por aprendentes de PLH e PLE, o que exigiu do professor uma adaptação constante. Nesse sentido, foi possível observar como o conteúdo das aulas foi moldado em função das necessidades das estudantes, de modo a contemplar as particularidades de cada perfil.

1.1.2. Aulas de tutorial – MA in Languages & Image Studies (MALI)

No mestrado em Línguas e Estudos de Imagem, os estudantes devem selecionar uma ou mais línguas estrangeiras cujas competências desejam desenvolver. No início do ano letivo, realizam um teste de nivelamento e, de acordo com o resultado, são inscritos numa das turmas descritas anteriormente. Além destas horas de aula, os alunos desse mestrado contam também com uma hora de aula tutorial individual por semana – num total de oito a dez sessões – onde podem tirar dúvidas sobre os conteúdos vistos em sala de aula e desenvolver a língua estrangeira em questão através de atividades que tenham como foco o uso de imagens (fotos, vídeos, filmes, etc.). Além disso, as últimas três ou quatro sessões de aula tutorial têm como finalidade auxiliar os alunos na preparação e desenvolvimento de uma apresentação oral que devem realizar ao final do semestre.

Durante o período do estágio, dois estudantes deste mestrado estavam inscritos nas unidades curriculares de PLE, um no módulo 1a, e outra no módulo 3a. Assim, as aulas extras tutoriais destes alunos ficaram sob a responsabilidade da professora estagiária.

1.1.2.1. Nível A1 - Módulo 1a

Foram realizadas oito sessões tutoriais com o aprendente desse nível, uma por semana, perfazendo um total de 8 horas de aulas. Devido à preferência do estudante, que era trabalhador-estudante, as sessões foram realizadas de modo online, através da plataforma zoom. Por se tratar de um aprendente de nível iniciante, as aulas tiveram como objetivo principal tirar as suas dúvidas referentes àquilo que ele trabalhava em sala de aula e auxiliá-lo em suas necessidades com o aprendizado da língua portuguesa. Desse modo, apesar de terem sido planejadas atividades específicas para cada sessão, algumas não puderam ser realizadas, já que se dava sempre prioridade para aquilo que o aprendente trazia e necessitava.

A primeira sessão teve como objetivo principal conhecer o aprendente, avaliar as suas competências no idioma, e perceber as suas necessidades, interesses e motivações. Para alcançar esse objetivo, realizou-se, de forma oral e semiestruturada, uma entrevista baseada em tópicos pré-determinados pela professora estagiária. Após a aula, o questionário foi preenchido por ela, de acordo com as respostas do aluno (Cf. Anexo 1).

A língua nativa do aluno era o polaco. Entretanto, tinha também como língua segunda/estrangeira, além do inglês, o espanhol, tendo morado em Espanha por um ano. Assim, apesar de ser iniciante no aprendizado de PLE, o aprendente conseguia compreender, ainda que com certa dificuldade, o que era dito em português, bem como também se expressar de forma breve na língua-alvo. De acordo com o aluno, sua principal dificuldade era em relação a pronúncia. Segundo ele, por ser falante de espanhol, quando lia, conseguia perceber o contexto geral do texto, mas, ao falar, tendia a utilizar a pronúncia do espanhol, que, muitas vezes, é diferente do português. Assim, apresentou como principais expectativas para as sessões tutoriais a possibilidade de praticar a sua pronúncia e tirar dúvidas.

Para a segunda sessão, tendo em conta a necessidade de utilizar imagens durante as aulas, a professora estagiária selecionou quatro quadros de Anita Malfatti (Cf. Anexo 2) e, mostrando-os um por vez, pediu que o aluno que os descrevesse, com

o objetivo de que ele praticasse os adjetivos e o vocabulário que estava a aprender em sala de aula. Com esta atividade, o aprendente não só praticou, mas ampliou o seu vocabulário ao tentar expressar o que via em cada imagem. Durante a segunda parte da aula, o aluno tirou dúvidas sobre o uso (ou não) de determinante artigo definido antes de nomes de países e cidades, e como contrair as preposições “em” e “de” + artigo.

Para a terceira sessão, a professora estagiária preparou uma ficha com exercícios gramaticais para que o estudante praticasse o uso de artigos definidos e indefinidos, conforme as suas dúvidas apresentadas na aula anterior (Cf. Anexo 3). Enquanto respondia a atividade, o aprendente fazia perguntas relacionadas ao vocabulário nela presente, bem como à pronúncia dessas palavras e outras de que se lembrava.

Na sessão seguinte, de modo a preparar o aprendente para o exame que teria naquela semana, a professora estagiária desenvolveu uma ficha de exercícios (Cf. Anexo 4), com o objetivo de revisar com o aluno vocabulário relacionado à casa (cômodos, mobília e objetos), às direções e localizações, e à família, bem como aspectos gramaticais. Durante a sessão, o aprendente também tirou outras dúvidas que tinha.

As demais quatro sessões de tutorial tiveram como objetivo auxiliar o aprendente na preparação para a sua apresentação oral. Assim, a quinta e a sexta aula foram destinadas a discutir com o aluno temas possíveis para o seu trabalho, já que ele estava com bastante dificuldade nesse processo. Por fim, o aprendente decidiu-se por apresentar a arte do grafite no Brasil, focalizando-se no trabalho dos artistas *Os gêmeos*. Desse modo, ao longo das duas últimas sessões, a estagiária auxiliou e tirou as dúvidas do aluno, especialmente em relação à estrutura do trabalho, à pronúncia e ao vocabulário utilizado em sua apresentação, o que aconteceu maioritariamente em inglês, porém com palavras-chave em português, sempre que possível.

Durante a apresentação do estudante, a professora estagiária foi convidada a participar da banca de avaliação, composta pela professora e diretora do Mestrado em Línguas e Estudos de Imagem, a Professora Doutora Síoira Pierse, e pela Professora Doutora Ana Vera, tendo a oportunidade de realizar perguntas e comentários sobre o trabalho, bem como observar e opinar no processo de avaliação e decisão da nota dele.

O principal desafio enfrentado durante as sessões com este aprendente esteve relacionado ao formato das aulas: por serem individuais e realizadas de modo online, foi necessário desenvolver estratégias específicas para manter o engajamento, a concentração e a interação ao longo de toda a sessão. Além disso, por se tratar de um aluno de nível A1, com pouca familiaridade com a língua portuguesa, foi fundamental adotar uma comunicação clara, pausada e visualmente apoiada. Isso demandou o uso de recursos digitais (como o compartilhamento de tela, imagens e documentos interativos), a fim de facilitar a compreensão e estimular a produção oral. A necessidade de adaptar-se às demandas específicas do aluno também exigiu da professora estagiária flexibilidade no planejamento e capacidade de improvisação.

Apesar dessas dificuldades, a experiência revelou-se extremamente proveitosa. A possibilidade de acompanhar de perto o progresso do aprendente permitiu à professora estagiária observar, de forma concreta, os efeitos das estratégias utilizadas, ajustar sua abordagem conforme as necessidades do momento e aprofundar sua compreensão sobre os desafios do ensino de PLE em contextos virtuais. O trabalho com um estudante iniciante também proporcionou um olhar mais atento sobre as dificuldades fonológicas e os efeitos da transferência linguística, sobretudo em relação ao espanhol.

Finalmente, o envolvimento da professora estagiária no processo de avaliação oral final, desde a preparação até a participação na banca, representou uma oportunidade única de vivenciar, na prática, mais uma dimensão do trabalho docente.

1.1.2.2. Nível B2 - Módulo 3a

As sessões de tutorial aconteceram de modo presencial ao longo de nove semanas, com 1 hora cada, num total de 9 horas de aulas. A primeira sessão teve como objetivo conhecer a aprendente, avaliar os seus conhecimentos e seu nível de conversação em português e perceber quais as suas maiores necessidades e interesses no que diz respeito às aulas de tutorial. Para tal, realizou-se, de forma oral e semiestruturada, uma entrevista baseada em tópicos pré-determinados pela professora

estagiária. Após a aula, o questionário foi preenchido, de acordo com as respostas da estudante (Cf. Anexo 5).

A partir das informações coletadas durante este primeiro encontro, as demais sessões foram organizadas em três unidades didáticas. A primeira unidade (aulas 2 e 3) teve como objetivo principal o desenvolvimento das competências de compreensão e interação oral a partir do filme *Cidade de Deus* (Meirelles & Lund, 2002). De modo similar, a segunda unidade didática (aulas 4 e 5), a partir da visualização do filme *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015), teve como objetivo desenvolver a compreensão e interação oral da aprendente, além da introdução de novo vocabulário, apresentação de diferentes sotaques presentes no PB, e discussão de diferentes temáticas presentes na sociedade brasileira atual, como as diferenças socioeconômicas e desigualdades, ensino público vs. ensino privado, ascensão social através da oportunidade de ingressar no ensino superior, etc. Para esta unidade, também foi proposta a realização de uma atividade escrita para a avaliação dessa competência. Por fim, na terceira unidade didática (aulas 6 a 9), o objetivo principal foi o de auxiliar a aprendente durante a preparação da sua apresentação oral, que seria realizada no final do semestre, apresentação esta que, a escolha da aluna, teve como tema aspectos do filme *Bacurau* (Mendonça Filho & Dornelles, 2019).

Tendo sido estas as aulas que serviram de base para a investigação-ação desse relatório, as unidades didáticas mencionadas acima serão descritas em mais detalhes ao longo dos próximos capítulos.

Um dos principais desafios enfrentados ao longo das sessões foi o fato de se tratar de aulas individuais, o que exigiu da professora estagiária um preparo mais apurado e constante. Por se tratar de uma interação um a um, tornou-se fundamental pensar em estratégias para manter a fluidez da aula, preencher os silêncios de forma produtiva e, sobretudo, incentivar a participação ativa da aprendente. Isso implicou a seleção cuidadosa de temas que despertassem o interesse da estudante, favorecendo o engajamento e a espontaneidade na conversação. Outro desafio relevante esteve relacionado à escolha e desenvolvimento de atividades que fossem suficientemente

estimulantes e que atendessem as expectativas da aprendente, promovendo desafios reais, sem que se tornassem excessivamente complexas ou desmotivadoras.

Apesar dessas dificuldades, a experiência revelou-se extremamente enriquecedora. O acompanhamento individual possibilitou um olhar mais atento para os processos de aprendizagem da aluna, permitindo à professora estagiária ajustar suas estratégias em tempo real, com base nas reações, dúvidas e interesses manifestados ao longo das sessões. Além disso, a necessidade de conduzir aulas com autonomia, criatividade e sensibilidade comunicativa fortaleceu competências essenciais para a prática docente, como o planejamento flexível, a escuta ativa e a capacidade de mediação linguístico-cultural.

1.1.3. Encontros para Conversação – Hora do Bate-papo

Ao longo do semestre letivo, a professora estagiária organizou encontros semanais de 1 hora cada, num total de 6 horas, destinados aos alunos de PLE de todos os níveis da universidade. O dia e horário dos encontros foi definido após uma votação realizada com os estudantes para verificar as suas disponibilidades. O objetivo dos encontros foi possibilitar um ambiente descontraído para que os aprendentes pudessem ter mais contato e praticar a língua-alvo, especialmente a interação oral, sem a pressão presente, muitas vezes, num contexto de sala de aula. A presença dos aprendentes não era obrigatória, portanto, sabendo o dia e horário do encontro, e por vezes sendo convidados e lembrados por e-mail, aqueles que podiam e queriam, apareciam para o bate-papo, sem a necessidade de confirmarem presença antecipadamente. O tema de cada encontro também não era de conhecimento dos aprendentes de antemão.

Em sua maioria, a língua falada durante os encontros era o português, entretanto, quando necessário, recorria-se a tradução ao inglês para garantir uma maior compreensão por parte dos estudantes. Assim, eles eram também incentivados a se comunicar na língua-alvo, sempre que possível.

No total, seis alunos participaram de pelo menos um dos encontros, conforme o quadro 1, abaixo, tendo o maior público acontecido no terceiro encontro, com a presença de quatro alunos. Dos seis aprendentes, uma era da África do Sul, dois da Irlanda, uma da Itália, um da Nova Zelândia, e uma da Suíça.

Quadro 1 – Frequência de aprendentes nos encontros para conversação

Estudante	Módulo	Encontro					
		1	2	3	4	5	6
1	1a	x	x	x		x	X
2	3a	x					
3	1a	x		x			
4	2a			x	x		
5	1a			x			
6	3a				x	x	X

Fonte: Autoria própria.

Entre os desafios para a realização dos encontros, destaca-se, em primeiro lugar, a incerteza quanto ao número de participantes. Essa imprevisibilidade dificultava o planejamento das atividades, especialmente daquelas que exigiam um número mínimo de envolvidos, o que nem sempre se concretizava. Diante disso, a professora estagiária precisou desenvolver constantemente planos alternativos, demonstrando flexibilidade e capacidade de adaptação a diferentes cenários. Outro desafio importante foi a presença de estudantes de diferentes níveis linguísticos nas mesmas sessões. Essa heterogeneidade exigiu um cuidado especial na elaboração de atividades que fossem acessíveis aos participantes de nível iniciante, sem deixar de envolver e desafiar aqueles com maior proficiência.

1.1.3.1. Encontro 1

O primeiro encontro teve como objetivo que os alunos e a professora estagiária se conhecessem e contou com a presença de três estudantes – dois do Módulo 1a e uma do Módulo 3a. Após uma breve apresentação, em português, de cada um dos presentes, os participantes do encontro jogaram o jogo “Duas verdades e uma mentira”. Assim, cada um fez três afirmações sobre si, sendo duas verdadeiras e uma falsa. Os demais participantes tinham de adivinhar qual das afirmações dos colegas era a falsa. Os alunos que conseguiam acertar a frase ganhavam como prêmio um doce típico brasileiro (paçoca ou pé-de-moleque) levado pela professora estagiária.

Neste primeiro encontro, os aprendentes estavam um pouco tímidos, especialmente por serem incentivados a tentarem falar em português. Assim, a interação oral fluiu com alguma dificuldade. A ideia de levar doces como prêmio, entretanto, serviu como incentivo para que os alunos participassem e interagissem mais. O fato de uma das aprendentes ser de nível avançado, enquanto os outros dois eram iniciantes na língua-alvo, também trouxe alguma dificuldade para a professora estagiária quanto ao modo como deveria se dirigir aos alunos para que todos percebessem o que era dito sem que o encontro se tornasse entediante para a estudante de nível mais avançado.

1.1.3.2. Encontro 2

A atividade planejada para este encontro teve como objetivo principal que os aprendentes praticassem os pronomes e advérbios interrogativos, como fazer perguntas, e como responder a perguntas em português. Além disso, outro objetivo foi que, através da interação oral, praticassem o vocabulário relacionado a gostos, atividades e preferências. Assim, a professora estagiária levou um jogo de tabuleiro chamado *Tudo sobre mim* (Cf. Anexo 6), onde, em cada espaço do circuito, havia uma expressão sobre gostos e preferências (por exemplo, “comida preferida”). A cada rodada, o aprendente deveria sortear um número no dado, andar o número de espaços indicado, formular uma pergunta de acordo com a expressão escrita no espaço em

questão e escolher um colega para responder à pergunta. O colega que a respondia, andava também um espaço – de modo a incentivá-lo a respondê-la.

Esta sessão contou com a participação de apenas um aprendente, do módulo 1a. Assim, a professora estagiária e a professora orientadora participaram da atividade juntamente com este aluno, sendo então possível a realização da mesma. O aluno tirou grande proveito do encontro, já que, por ser o único, teve mais oportunidades para falar e tirar dúvidas.

1.1.3.3. Encontro 3

Este encontro teve a participação de quatro estudantes, sendo três do módulo 1a e uma do módulo 2a. Com o objetivo de possibilitar a interação oral e a ampliação do vocabulário dos aprendentes de forma divertida, como pré-atividade, os estudantes assistiram a um vídeo com um compilado dos melhores *memes* brasileiros do “dia do cabelo maluco”, que, conforme explicado aos alunos antes da visualização do vídeo, é um dia em que, em comemoração ao dia das crianças no país, 12 de outubro, estas vão às escolas com penteados diferentes e, muitas vezes, bem criativos, gerando grande comoção nas redes sociais. Além do vídeo, a professora estagiária mostrou também aos alunos fotos disponibilizadas nas redes sociais com outros penteados criativos, e conversou com eles sobre o assunto: se na Irlanda ou em seus países de origem existe algo parecido, se há também uma data para celebrar o Dia da Criança, qual penteado acharam mais bonito/engraçado/criativo, etc.

Como atividade fazendo referência ao Dia da Criança, e lembrando um jogo que todos, ou a maioria jogava durante a infância, a professora estagiária distribuiu uma ficha a cada aprendente com o jogo *Stop*, ou Adedonha de Papel, como explicou ser conhecido em algumas regiões do Brasil, que contava com as seguintes categorias: nome; cidade, estado ou país; fruta, legume ou verdura; animal; objeto; profissão; minha sogra é (Cf. Anexo 7). As categorias deveriam ser preenchidas, de acordo com a letra sorteada, com palavras em português que se encaixassem em cada uma delas.

A pré-atividade não teve o resultado esperado. Apesar dos *memes* estarem por todas as redes sociais no Brasil durante aquela semana, os aprendentes não demonstraram muito entusiasmo, ainda que tenham achado graça a alguns dos penteados. Assim, não houve muita interação durante este momento. Outra razão que dificultou um pouco a interação na pré-atividade foi a diferença no nível de proficiência entre os aprendentes, já que um dos estudantes presentes, que participou do encontro pela primeira vez, do módulo 1a, não conseguia compreender o que era dito em português. Assim, a estagiária teve de utilizar o inglês muitas vezes ao mesmo tempo em que tentava incentivar o uso da língua-alvo por parte dos aprendentes.

Em relação à atividade, como esperado, o jogo revelou-se difícil para os aprendentes. Entretanto, possibilitou a ampliação do vocabulário dos mesmos e mostrou-se divertida, apesar de desafiadora. Por vezes, a professora estagiária projetou imagens das palavras que não eram conhecidas pelos estudantes, como, por exemplo, animais e frutas, bem como a grafia correta das mesmas.

1.1.3.4. Encontro 4

Este encontro teve como objetivo perceber o que os aprendentes conheciam sobre cultura portuguesa e brasileira e motivar a curiosidade e a ampliação desse conhecimento. A sessão contou com a presença de duas alunas, uma do módulo 2a e outra do módulo 3a.

Durante a pré-atividade, a professora estagiária perguntou às alunas o que elas achavam que as pessoas ao redor do mundo conheciam sobre os seus países (no caso das alunas presentes, África do Sul e Itália), ou seja, os estereótipos, personalidades famosas, comidas, músicas, atrações turísticas, etc. A seguir, conversaram sobre o que elas próprias sabiam sobre a Irlanda antes de se mudarem para o país e se a visão que tinham tinha mudado após lá viverem.

Para a atividade planejada, a professora estagiária entregou uma ficha a cada aprendente (Cf. Anexo 8), onde tinham de preencher os quadros com coisas que conheciam sobre o Brasil e Portugal (pessoas famosas, comidas ou bebidas, locais ou

atrações turísticas e festas). Em seguida, cada aluna deveria escolher um item que escreveu em uma das categorias e as demais participantes do jogo, que também contou com a professora estagiária e a professora orientadora, deveriam fazer perguntas para tentar adivinhar que item era aquele.

Como pós-atividade, as alunas partilharam o que escreveram em cada categoria e, juntamente com a professora estagiária, interagiram sobre aquilo que conheciam ou não sobre os países de língua portuguesa.

A atividade foi interessante para que a professora estagiária percebesse o que as aprendentes conheciam sobre Portugal e o Brasil e, assim, poder partilhar mais com elas acerca do que não conheciam ou do que conheciam apenas de forma estereotipada. Foi também uma forma interessante de incentivar a interação oral, onde elas puderam partilhar também sobre os seus países de origem e as suas impressões sobre o país onde vivem.

1.1.3.5. Encontro 5

Este encontro contou a presença de dois estudantes, um do módulo 1a e outra do módulo 3a, e teve como objetivo a ampliação do conhecimento cultural dos alunos sobre o Brasil, mais precisamente, acerca dos principais géneros musicais brasileiros. Assim, a professora estagiária partilhou uma apresentação de slides preparada por ela (Cf. Anexo 9), e, através disso, apresentou aos alunos alguns dos géneros musicais brasileiros mais conhecidos, sempre perguntando se os aprendentes conheciam o ritmo, cantores e/ou músicas e incentivando o diálogo.

Após esta contextualização sobre a temática, os aprendentes jogaram um *quiz* na aplicação *Kahoot*, também preparado pela professora estagiária, onde vídeos com músicas brasileiras apareciam e os estudantes tinham de identificar o género musical ao qual pertenciam.

Por fim, a professora estagiária mostrou vídeos aos alunos com outras músicas e géneros musicais de acordo com os interesses que os alunos demonstravam, e

conversaram, também, sobre a música *Evidências*, tratada por muitos brasileiros como “o hino não oficial do país”, devido a sua grande popularidade. Sobre essa música, a professora estagiária também mostrou alguns vídeos e memes nas redes sociais sobre o que acontece quando *Evidências* começa a tocar – todos os brasileiros cantam junto.

Os aprendentes demonstraram interesse pela temática do encontro e, por isso, foi uma boa forma de incentivar a interação oral, tendo também contribuído para a ampliação de seus conhecimentos culturais sobre o Brasil. Ambos tinham amigos brasileiros e já conheciam músicas brasileiras de diversos gêneros, por isso puderam interagir bastante.

1.1.3.6. Encontro 6

O objetivo do encontro foi a interação oral e ampliação de vocabulário. Estiveram presentes dois estudantes, os mesmos que estiveram no encontro anterior. A atividade proposta foi o jogo de tabuleiro “Palavras Cruzadas” (*Scrabble*).

Inicialmente, a professora estagiária compartilhou uma apresentação em slides (Cf. Anexo 10) onde estavam escritas as regras do jogo, e pediu que os alunos as lessem em voz alta. Uma regra adicional no jogo era a de que, para cada palavra colocada no tabuleiro, o jogador que a colocou teria de formar uma frase com ela. Após a leitura das regras, estando claro que os aprendentes as perceberam, iniciaram o jogo. Para que tivesse mais ritmo, a professora estagiária e a professora orientadora do estágio também participaram da atividade.

O jogo foi bastante desafiador, o que estimulou os aprendentes. Também foi interessante que tivessem de formar frases com as palavras escolhidas, pois foi uma forma de perceber se eles de fato sabiam utilizar as palavras num contexto e quais os seus significados. Surgiram também palavras que não eram conhecidas pelo aprendente do módulo 1a e, assim, ele pôde ampliar o seu vocabulário.

Apesar dos desafios enfrentados durante a realização dos encontros, como a baixa adesão por parte dos aprendentes, a imprevisibilidade em relação ao número de

participantes e a heterogeneidade da turma, o planejamento e realização dos encontros proporcionaram à professora estagiária um espaço valioso de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências como a criatividade pedagógica, o pensamento estratégico e a habilidade de promover ambientes inclusivos e estimulantes para todos os perfis de aprendentes.

1.1.4. Conclusões

O estágio acadêmico na UCD possibilitou à professora estagiária o contato com diferentes contextos de ensino-aprendizagem de PLE: presencial e online; em grupo e individual; com aprendentes de nível iniciante e avançado, e, ainda, com turmas compostas por alunos de níveis diversos. A experiência nesses diferentes contextos enriqueceu significativamente a sua formação, ao exigir flexibilidade metodológica, sensibilidade intercultural e capacidade de adaptação a diferentes perfis de aprendentes. Além disso, permitiu observar, na prática, como diferentes abordagens pedagógicas podem ser ajustadas conforme o nível, o formato da aula e os objetivos específicos de cada grupo ou indivíduo.

1.2. AMBI – Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda

Além do estágio acadêmico na UCD, realizou-se também a observação de aulas e ações de voluntariado na AMBI – Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda –, na sede da associação, localizada no centro de Dublin, Irlanda.

1.2.1. Descrição da associação

Inicialmente chamada Associação de Mães Brasileiras na Irlanda, a organização surgiu em 2010, a partir de um grupo de mães imigrantes brasileiras “que sentiram a necessidade de transmitir a língua portuguesa e legado cultural para seus filhos,

nascidos na Ilha Esmeralda”¹. Atualmente, a associação funciona como uma organização comunitária que oferece aulas de PLH, presenciais e virtuais, a crianças dos 9 meses aos 12 anos de idade.

As turmas presenciais são divididas de acordo com a faixa etária das crianças:

- Turma Brazuquinhos: de 9 a 36 meses;
- Turma Saci: de 3 a 5 anos;
- Turma Curupira: de 6 a 8 anos;
- Turma Roda Literária: de 8 a 12 anos.

As aulas presenciais, com sede no centro de Dublin, são realizadas aos sábados, com uma duração de 2 horas cada, com exceção da turma Brazuquinhos, que é dividida em dois grupos e cujo encontro dura 45 minutos. Anualmente, as aulas são divididas em três termos, cada um com 10 encontros (setembro a novembro; janeiro a março; abril a junho).

Além dos encontros semanais, a associação promove encontros entre as famílias, eventos culturais – como festas de Carnaval e junina – e colônias de férias, sempre com o intuito de fortalecer o vínculo das crianças com a língua portuguesa e a cultura brasileira.

1.2.2. Observação de aulas

Entre 28 de setembro e 30 de novembro, observaram-se 9 aulas nessa instituição, num total de 18 horas. Por atuar como voluntária, em alguns encontros, a professora estagiária observou as duas horas de aula numa mesma turma e, outras vezes, revezou a sua observação em diferentes turmas num mesmo dia, de acordo com a necessidade de ajuda por parte das professoras e da coordenação da equipe.

¹ AMBI Ireland (sem data). *Quem somos*. <https://ambiireland.ie/quem-somos/>. Acesso em 29 de junho de 2025.

No primeiro dia de observação, a professora estagiária participou das aulas das duas turmas Brazuquinhas. Sendo estas turmas voltadas para bebês, a do primeiro horário com 5 bebês dos 9 a 12 meses, e a do segundo horário com 6 bebês dos 12 aos 36 meses, tinham a duração de 45 minutos cada e contavam com a participação obrigatória dos pais ou responsáveis pelas crianças. O objetivo das aulas do dia foi ativar o desenvolvimento sensorial do tato dos bebês. Assim, em ambas as turmas, os bebês tocaram objetos com diferentes texturas e realizaram – com a ajuda os pais – pinturas com tinta (utilizando os dedos). No início e no fim das aulas, a professora e os pais cantaram músicas infantis com os bebês e durante todo o encontro falavam com as crianças apenas em português. Os pais também conversavam uns com os outros e trocavam experiências em relação a diferentes assuntos envolvendo as crianças.

Na segunda semana, a professora estagiária observou a aula da turma Curupira (6 a 8 anos). Esta turma tinha um total de 9 alunos e todos estavam presentes. De acordo com a professora, a maioria dos aprendentes dessa turma já participavam das aulas da associação há alguns termos e, por isso, conseguiam compreender e se comunicar bem em português. Um deles, entretanto, era novo na turma e ainda não falava ou compreendia o português. Ainda assim, toda a aula foi dada na língua-alvo, a não ser em alguns momentos quando a professora se dirigia especificamente a este aluno. Quando isso acontecia, ela pedia às crianças para “ligarem o botãozinho do inglês”. Entre si, a maioria das crianças se comunicaram em português. Apesar disso, por conta desse aluno que só falava em inglês, os demais, ao se comunicarem com ele, acabavam por utilizar também esta língua. Assim, algumas vezes a professora teve de pedir que “ligassem outra vez o botãozinho do português”. Num projeto anual de aprendizagem sobre todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, a aula desse dia foi dedicada ao estado do Amazonas. Por isso, a mãe de um dos alunos, natural desse estado, participou da aula, apresentando à turma as principais características geográficas e culturais do local, partilhando fotos, objetos indígenas, entre outros. Na segunda metade da aula, utilizando-se de objetos recicláveis, papéis e canetas coloridas, cada criança construiu um *bumba meu boi*, personagem principal de uma forte manifestação cultural da região do Amazonas.

No terceiro dia de observação, realizou-se a festa do dia das crianças, comemorada no Brasil no dia 12 de outubro. Assim, num primeiro momento, todas as crianças foram divididas em dois grupos de acordo com a sua faixa etária (Brazuquinhas e Saci; Curupira e Roda Literária) e realizaram brincadeiras e atividades lúdicas. Depois, os grupos se juntaram e, junto aos familiares presentes, assistiram a uma narração de história feita por uma das coordenadoras da associação, que se fantasiou de Emília, personagem clássica da história infantil de Monteiro Lobato, *Sítio do Picapau Amarelo*.

No quarto dia, a professora estagiária esteve presente no início da aula da turma Roda Literária, onde pôde conhecer e conversar um pouco com os alunos enquanto a professora deles participava de uma reunião com pais. A turma era formada por 6 alunos, entre os 8 e 12 anos, todos fluentes em português, mas tendo como maior dificuldade a escrita, sendo este, por isso, o foco principal das suas aulas. Mais tarde, observou a aula da turma Curupira, cujo tema era o estado do Alagoas. No momento da observação, os alunos estavam confeccionando um instrumento musical com a utilização de latas e embalagens recicladas, enquanto conversavam entre si e com a professora, que fazia a conversa retornar para o português sempre que os estudantes se comunicavam uns com os outros em inglês.

Na quinta observação, a coordenadora pediu que a professora estagiária ficasse responsável pelo registo em imagem e vídeo das atividades conduzidas nas diferentes turmas. Dessa forma, observou-se um pouco do que se passava em cada uma delas. A turma Brazuquinhas trabalhava os estímulos sensoriais do paladar e, por isso, estavam a experimentar frutas com diferentes sabores (banana, maçã, manga e laranja, todas comuns no Brasil e fáceis de se encontrar na Irlanda). Na turma Saci, a professora contou às crianças uma história do autor brasileiro Manoel de Barros e, no momento da observação, as crianças pintavam a personagem principal da história, o caranguejo. A turma Curupira trabalhava o estado do Ceará e os alunos partilhavam entre eles informações e imagens que pesquisaram em casa sobre o estado. Por fim, a turma Roda Literária pesquisava e anotava em conjunto informações sobre a região sul do Brasil com o intuito de, ao fim do termo, escreverem juntos um livro, chamado “Brasil de muitos poemas”.

O sexto dia de observação foi realizado na turma Saci, com crianças entre os 3 e 5 anos. A turma era formada por 7 alunos, com diferentes níveis de compreensão e expressão oral na língua portuguesa, o que exigia um maior esforço por parte da professora, pois, mesmo aqueles que a compreendiam bem, dificilmente falavam em português com ela ou com os colegas. Assim, a cada vez que as crianças falavam em inglês, a professora repetia, em português, o que tinham dito. Nesta aula, a professora contou para as crianças a história de uma corrida entre o crocodilo e o peixe, de autoria de Manoel de Barros. Enquanto a contava, encenava e mostrava aos alunos um crocodilo e um peixe de brinquedo, de modo a cativar a atenção da turma. Ao final da história, deu a cada um uma imagem dos dois animais feita em cartolina para que pintassem e decorassem. A seguir, após o lanche que fizeram na própria sala, cada aluno recebeu um animal de borracha preso por uma linha e brincaram de corrida, correndo de uma ponta a outra da sala para verem se afinal seria o crocodilo ou o peixe que a ganharia. Os alunos, muito ativos, gostaram bastante dessa atividade. Por fim, durante os últimos minutos da aula, brincaram de *corre cotia*², uma brincadeira popular no Brasil, e também se divertiram muito. Durante toda a aula, a professora falou sempre em português.

Para a sétima observação, a professora estagiária foi convidada a participar da aula da turma Curupira, pois falariam sobre o Distrito Federal, local onde nasceu. A professora da turma também era natural de lá e, assim, contou muitas histórias às crianças de como o seu avô foi um dos que ajudou a construir a capital do país, juntamente com tantos outros. Após partilharem as informações que pesquisaram em casa, a professora mostrou-lhes imagens de prédios famosos de Brasília, como o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e a Catedral de Brasília, e explicou que a

² Também conhecida como *Lenço Atrás*, esta brincadeira envolve um grupo de participantes sentados em círculo, de olhos fechados. Um dos jogadores caminha ao redor dos colegas segurando um lenço e canta os versos: “Corre, cotia, na casa da tia. Corre, cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração. Posso jogar? Ninguém vai olhar?”. Enquanto canta, deixa discretamente o lenço atrás de alguém. Ao perceber que o lenço foi colocado atrás de si, esse jogador deve levantar-se rapidamente e correr atrás de quem o deixou. Se conseguir alcançá-lo, o apanhador assume o papel de cantor na rodada seguinte, e o outro ocupa o lugar vazio na roda, dando início a uma nova volta da brincadeira.

cidade foi construída com o formato de um avião: O Plano Piloto, a Asa Sul e a Asa Norte. Na segunda parte da aula, após o lanche, cada aluno montou, com materiais recicláveis e massinha de modelar, a sua própria maquete da cidade de Brasília.

Parte da observação feita na oitava semana deu-se também na turma Curupira, que trabalhou, nesse dia, o estado da Bahia. No início da aula, os alunos compartilharam as informações que pesquisaram sobre o estado. Após isso, a professora pediu às crianças para ficarem de pé e ensinou-os a dançar a música baiana *Olha a onda*. A seguir, após o lanche, cada criança recebeu uma t-shirt branca e confeccionou o seu próprio *abadá*, aprendendo que esse tipo de vestimenta é muito utilizado durante o carnaval da Bahia para diferenciar os blocos e foliões. Por fim, a turma recebeu a visita de um grupo de capoeira, que explicou às crianças um pouco sobre essa manifestação cultural, e tocou e dançou com elas. Durante o horário do lanche, foi pedido que a professora estagiária ficasse com a turma Roda Literária. Ao longo deste momento de intervalo, pode-se perceber como as crianças, que durante as aulas conversavam fluentemente em português, preferiam conversar entre si em inglês, e como era natural para elas mudarem de uma língua para a outra de acordo com o seu interlocutor.

No último dia de observação, também o último dia do termo, realizou-se uma festa de confraternização para as crianças e suas famílias. Tendo como tema o Natal, foi pedido que cada criança levasse um presente para um amigo secreto sorteado no momento da festa. As crianças confeccionaram, juntamente com os seus pais, um cartão de Natal, que foi entregue para o seu amigo secreto. Além disso, cada família também decorou uma guirlanda, que puderam levar para casa. A festa encerrou-se com um lanche compartilhado. Foi um momento de confraternização entre as famílias onde os pais e crianças puderam conhecer e conviver uns com os outros.

1.2.3. Atividades de voluntariado

Além da observação de aulas, a professora estagiária atuou como voluntária na associação. Dentre as suas principais tarefas, ajudava as professoras, semanalmente, a organizar e limpar as salas de aula ao início e ao término dos encontros. Além disso, em

cada sala onde realizava a observação, auxiliava as professoras durante o desenvolvimento das atividades e em tudo aquilo que elas e as crianças necessitavam. Mais do que observar, participava ativamente dos encontros, conversando com as crianças e integrando-se nas atividades realizadas. Enquanto as atividades aconteciam, ficava também responsável pelo registo em imagem e vídeo que, posteriormente, seriam enviadas aos pais das crianças, para que acompanhassem o que seus filhos tinham feito durante as aulas.

Outra atividade desenvolvida foi, por duas vezes, ficar responsável por montar uma pequena biblioteca na área da recepção. Ali, ao término de cada encontro, pais e crianças podiam fazer o empréstimo de livros infantis em português para lerem em casa durante a semana. Foi uma forma interessante de ter contato não só com as crianças, mas com seus familiares e perceber a particularidade e heterogeneidade de cada família.

No último dia de estágio, realizou-se o evento *Brazil Showcase 2024*, promovido pela BICC (Câmara de Comércio Brasil-Irlanda) — uma feira de negócios voltada à apresentação de projetos e serviços desenvolvidos por empreendedores brasileiros na Irlanda. A AMBI marcou presença no evento, e a professora estagiária, juntamente com as professoras, ficou responsável por apresentar a associação aos visitantes interessados e por coletar os contatos de empresas com potencial para futuras parcerias.

1.2.4. Conclusões

A experiência de observação e voluntariado na AMBI proporcionou uma imersão rica e diversificada em contextos de ensino de PLH, possibilitando o contato com diferentes faixas etárias, níveis de proficiência e metodologias pedagógicas adaptadas às realidades do ensino não formal. A possibilidade de acompanhar turmas tão variadas permitiu compreender melhor os desafios e as potencialidades do trabalho com aprendentes plurilíngues, muitos dos quais demonstram familiaridade com o português, mas apresentam resistência ou pouca prática no uso da língua no cotidiano. Além disso,

a constante alternância entre o português e o inglês por parte das crianças evidenciou a importância de estratégias eficazes para o incentivo ao uso ativo da língua-alvo.

Também se destacam como pontos relevantes da experiência o trabalho com elementos culturais brasileiros, que não apenas aproximam os aprendentes de sua herança linguística, mas também despertam o interesse e a valorização pela diversidade cultural do Brasil. Mais do que aulas de português, eram aulas *em* português, onde o foco estava não só em ensinar a língua, mas em possibilitar o contato das crianças com as suas raízes culturais.

Por fim, o papel da professora estagiária enquanto observadora e voluntária contribuiu significativamente para sua formação profissional, oferecendo-lhe uma visão ampla das práticas pedagógicas em contextos multiculturais e comunitários, além de reforçar a importância da flexibilidade e da sensibilidade cultural no ensino de línguas.

As experiências vividas nos estágios realizados na UCD e na AMBI revelaram-se complementares e enriquecedoras para a formação profissional da professora estagiária, ao proporcionarem o contato com realidades distintas no ensino da língua portuguesa na sua vertente não materna. Enquanto o estágio na UCD permitiu explorar o ensino de PLE em contextos mais formais e acadêmicos, exigindo adaptação a diferentes níveis, formatos e perfis de aprendentes, a vivência na AMBI destacou os desafios e as particularidades do ensino de PLH, em contextos não formais e marcadamente plurilíngues. Em comum, ambos os contextos exigiram sensibilidade intercultural, flexibilidade metodológica e uma postura pedagógica centrada nas necessidades reais dos aprendentes. Juntas, essas experiências reforçaram a importância de abordagens didáticas contextualizadas e abertas à diversidade linguística e cultural, ampliando a visão da professora estagiária sobre as múltiplas possibilidades de atuação no ensino do português em contextos internacionais.

1.3. Estudo em foco: recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de PLE

1.3.1. Pergunta de investigação e hipóteses

O projeto de investigação-ação, partiu da seguinte questão:

De que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas de aprendentes em contexto não-imersivo?

A partir deste questionamento foram elaboradas cinco hipóteses que orientam a presente investigação. A saber:

- 1- Os recursos cinematográficos contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral por apresentarem linguagem autêntica – ao menos em contraste com os materiais quase sempre oferecidos pelos manuais – com sotaques, entonações e expressões variadas;
- 2- Favorecem a produção e interação oral ao fornecerem modelos naturais de fala e temas para discussão;
- 3- O uso de legendas na língua-alvo e a criação de atividades que conectem o filme a textos escritos promovem o desenvolvimento da compreensão escrita;
- 4- Promovem a produção escrita, pois oferecem temas diversificados para a escrita criativa e para a criação de textos de análise crítica e argumentativa;
- 5- Contribuem para o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural, oferecendo o contato com elementos culturais, veiculando comportamentos, normas sociais, gírias, expressões idiomáticas e valores culturais que dificilmente são aprendidos em manuais. Além disso, permitem uma compreensão mais ampla e crítica da cultura da língua-alvo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos.

1.3.2. Objetivos da investigação-ação

O objetivo principal da investigação-ação foi verificar como a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas de aprendentes em contextos não-imersivos.

Como objetivos específicos, formularam-se os seguintes:

- Selecionar filmes adequados ao nível e perfil da aprendente, tendo em consideração critérios pedagógicos e culturais relevantes para o ensino de PLE;
- Planejar atividades didáticas, a partir do visionamento de filmes, que desenvolvam as diferentes competências comunicativas (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação e mediação);
- Desenvolver estratégias de mediação linguística e cultural de modo a facilitar a compreensão do conteúdo cinematográfico, bem como promover a reflexão crítica, a sensibilidade intercultural e o enriquecimento lexical e gramatical da aprendente;
- Observar e analisar o impacto das atividades baseadas em recursos cinematográficos no desempenho comunicativo da aprendente;
- Avaliar a percepção da aprendente quanto à relevância, motivação e utilidade do uso de cinema nas aulas de PLE em contexto não imersivo.

Ao definir a pergunta de investigação, as hipóteses formuladas e os objetivos, delineou-se o percurso que orienta o presente estudo. Contudo, para que tais elementos possam ser devidamente sustentados, torna-se necessário recorrer a um enquadramento teórico que permita compreender as bases conceituais e metodológicas relacionadas ao uso de recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta a fundamentação teórica que apoia esta investigação, abordando a relação entre audiovisual, cinema e ensino de línguas, bem como os contributos destes recursos para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais em contextos de não-imersão.

2. Enquadramento Teórico

2.1. O audiovisual e a linguagem cinematográfica

De acordo com Aumont e Marie (2008), apesar de não ser a sua única característica e nem a mais interessante delas, “o cinema é, por natureza, audiovisual” (p. 29). Assim, antes de se tratar mais especificamente da utilização dos recursos cinematográficos como apoio no ensino-aprendizagem de PLE, faz-se necessário, primeiramente, discutir o que os teóricos entendem por audiovisual e por linguagem audiovisual e cinematográfica.

2.1.1. Audiovisual

O termo audiovisual é amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, especialmente nos campos da comunicação, da educação, da arte e da tecnologia. Sua definição, no entanto, não é única, variando conforme o contexto de uso e as abordagens teóricas. De forma geral, o termo refere-se à combinação simultânea de elementos sonoros e visuais em um mesmo suporte ou produto.

Faria et al. (2014) concordam com essa definição mais ampla, afirmando que “audiovisual, como o próprio nome permite inferir, é tudo aquilo que ao mesmo tempo aciona a audição e a visão” (p. 2120). Essa definição enfatiza a simultaneidade sensorial como característica central do conceito, remetendo à articulação direta entre imagem e som.

Aumont e Marie (2008), entretanto, propõem uma leitura mais crítica e histórica do termo. Afirmando que essa definição geral é muito vaga, os autores defendem que “do ponto de vista teórico, esse termo serviu o mais das vezes para gerar confusão, se bem que a teoria se tenha desde logo empenhado em contestá-lo e clarificá-lo” (p. 29). Essa ambiguidade revela os desafios conceituais enfrentados pelos estudos do cinema e dos meios audiovisuais contemporâneos.

Com base em Moderno (1992) e Cloutier (1979), Robalo (2018) acrescenta que o audiovisual é uma forma de linguagem que “concilia o espaço e o tempo, a vista e o ouvido” (Moderno, 1992, p. 26, citado por Robalo, p. 11). Assim, para estes autores, o audiovisual não é apenas uma técnica de comunicação, mas uma experiência perceptiva que integra múltiplas dimensões sensoriais e cognitivas.

Por fim, Matos (2018) chama a atenção para a variação semântica do termo em contextos distintos. No campo da pedagogia, por exemplo, de acordo com a autora, a simultaneidade entre som e imagem nem sempre é considerada essencial. Defendendo este ponto de vista, Matos cita o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que admite a utilização de recursos auditivos e visuais de forma isolada em métodos de ensino classificados como audiovisuais. Segundo a autora, essa variação do significado semântico do termo conforme o contexto em que é empregue está presente também em outros dicionários.

Assim, compreende-se que o conceito de audiovisual é multifacetado e dinâmico. Ele abrange produtos, linguagens, tecnologias e práticas comunicacionais que envolvem a articulação entre som e imagem, simultaneamente ou não, sendo interpretado de forma diversa conforme os campos teóricos e práticos em que se insere.

2.1.2. A linguagem cinematográfica

A linguagem audiovisual pode ser definida como “a linguagem que se utiliza de signos audíveis e visíveis para possibilitar a comunicação” (Faria et al., 2014, p. 2120). Os principais meios por onde essa linguagem é transmitida são o cinema, a televisão e o vídeo (Bartolomé, 1987, citado por Matos, 2018), sendo a linguagem cinematográfica, como dão conta Faria et al. (2014), a primeira e a que dá base a todas as outras linguagens audiovisuais.

Essa noção de que o cinema é uma linguagem, ou seja, um meio de comunicação, surgiu, ainda que se mantendo vaga por muito tempo, já nos anos 20 do século XX, como informam Aumont e Marie (2008). Essa discussão por parte dos estudiosos iniciou-se, de acordo com Silva e Madio (2016), “como tentativa de identificar o cinema como arte,

além de uma nova forma de narrativa” (p. 980). Dessa forma, reforçando a importância da imagem em relação à palavra, especialmente nos anos do cinema mudo, muitos teóricos procuravam relacioná-la com a língua e a linguagem (Cruz, 2007, citado por Silva e Madio, 2016).

Em 1968, Metz (em Aumont & Marie, 2008), analisando as semelhanças e diferenças entre a mensagem verbal e a mensagem fílmica, propôs a ideia de que o cinema seria uma “linguagem sem língua”, devido à instabilidade de léxico e gramática presente na linguagem cinematográfica, onde o plano pode ser mais significativo que a palavra. Mais tarde, este mesmo autor apresentou o conceito de código, afirmando que o cinema não tem língua, mas códigos que regem “de um ponto de vista parcial e particular, determinados momentos ou determinados aspectos dos enunciados fílmicos” (Aumont & Marie, 2008, p. 152). Apesar de dominante durante a década de 1970, a concepção de Metz foi substituída por outras, “que deslocaram a base disciplinar para a psicanálise e o objeto de reflexão do código para a figura (no sentido da figura de pensamento – metáfora, metonímia)” (Aumont & Marie, 2008, p. 152).

Silva e Madio (2016) destacam que, para que se tenha uma maior compreensão da linguagem audiovisual, faz-se necessário compreender o conceito primordial dessa linguagem, ou seja, os seus elementos constituintes: a imagem e o som.

No que diz respeito à imagem, baseando-se em Aumont et al. (1995), os autores explicam que:

“[...] um filme é constituído por um enorme número de imagens fixas, chamadas fotogramas, dispostas em sequência em uma película transparente que, ao passarem em certo ritmo em um projetor, dão origem a uma imagem muito aumentada que transmite a sensação de movimento e, conseqüentemente, de realidade do objeto representado (Silva & Madio, 2016, p. 979).

Assim, como indicam os autores, através de fotogramas contendo objetos, itens e pessoas que existem na realidade, a linguagem visual do cinema leva o espectador a

compreender aquilo que o filme prioriza, trazendo a ele a sensação de veracidade, ainda que o seu objetivo não seja necessariamente apresentar o real.

No que toca o áudio, Silva e Madio (2016) defendem que o som, estando presente ou não no espaço fílmico, cumpre um papel importante na composição e compreensão do filme. Segundo eles:

O som é responsável por unir o que está fora e dentro desse espaço, a fim de que se leve ao espectador a comunicação (a mensagem), de fato, completando o percurso de mensagem enviada por um meio e compreendida por um receptor. (p. 977)

Dessa forma, Silva e Madio (2016) explicam que a incorporação dos elementos sonoros ao cinema foi essencial como apoio à condução da narrativa dos filmes, tanto no acompanhamento e amplificação da ação, ou seja, na trilha sonora, quanto na ligação entre as imagens e, principalmente, no enriquecimento emocional de cada cena.

É importante destacar o argumento de Bernardet (1996, citado por Silva & Madio, 2016) que defende que, ainda que o cinema produza a sensação de realidade, ele é o produto final criado a partir da interferência das muitas pessoas envolvidas na sua produção. Assim, “a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas e, portanto, um processo de manipulação que vale tanto para a ficção quanto para o documentário, tornando ingênua a interpretação de que o cinema reproduz o real” (p. 979).

Sobre isso, Metz (1965, citado por Martin, 2005), afirma:

Se o cinema é linguagem, é porque ele opera com a imagem dos objetos, não com os objetos em si. A duplicação fotográfica [...] arranca ao mutismo do mundo um fragmento de quase-realidade para dele fazer o elemento de um discurso. Dispostas de forma diferente do que surgem na vida, transformadas e reestruturadas no decurso de uma intervenção narrativa, as efígies do mundo tornam-se elementos de um enunciado. (p. 24).

Assim, Martin (2005) defende que “a realidade que aparece no ecrã nunca é totalmente *neutra*, mas sempre *sinhal* de algo mais, num qualquer grau” (p. 24). E é justamente essa ambiguidade entre o real e o fictício e entre o que é dito e o que se pretende dizer, continua o autor, que traz uma das principais características da expressão cinematográfica e que define significativamente a ligação do espectador com o filme, “relação que vai desde a crença ingénua na realidade do real representado à percepção intuitiva ou intelectual dos *signos* implícitos como elementos de uma *linguagem*” (p. 25).

Compreende-se, assim, que a linguagem cinematográfica constitui um sistema comunicativo complexo, estruturado por elementos visuais e sonoros que, articulados de forma simbólica, constroem significados que ultrapassam a mera representação do real. A capacidade do cinema de manipular a realidade por meio da montagem, da narrativa e da estilização dos elementos fílmicos confere-lhe um poder expressivo singular, que influencia diretamente a forma como o espectador percebe, interpreta e se relaciona com o mundo representado. Essa potência do cinema enquanto linguagem abre caminhos relevantes para a sua apropriação em contextos pedagógicos, sobretudo no campo da educação linguística. É nesse sentido que se justifica uma análise mais aprofundada sobre o papel do audiovisual na educação, enquanto recurso capaz de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, particularmente no ensino de línguas estrangeiras.

2.2. O audiovisual e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

O papel do audiovisual na educação tem sido cada vez mais reconhecido como elemento facilitador de aprendizagens significativas, especialmente em contextos em que a linguagem visual e sonora contribui para a construção de conhecimento (Pinheiro, 1998). No ensino de línguas estrangeiras, esse potencial ganha contornos ainda mais expressivos, uma vez que os recursos audiovisuais possibilitam não só o contato com a língua em uso autêntico, mas também com os contextos socioculturais que a envolvem (Araújo & Voss, 2009; Robalo, 2018; Silva, 2010). Assim, os tópicos a seguir propõem

uma reflexão sobre o contributo do audiovisual para a educação e, de forma mais específica, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2.1. O audiovisual e a educação

A utilização do audiovisual como recurso para a transmissão de conhecimento e ideologias ao grande público não é recente. Pelo contrário, como afirmam Faria et al. (2014), é quase tão antiga quanto a própria história do cinema. Os filmes com temas históricos americanos na década de 1910, a ideologia do cinema soviético na década de 1920 e o cinema nazista na década de 1930 são alguns dos exemplos citados pelos autores que comprovam essa afirmação. Apesar disso, foi a partir da década de 1930, segundo Dieuzeide (1967, citado por Matos, 2018), que a expressão audiovisual difundiu-se no ramo da pedagogia. Assim, segundo o autor, designava-se o termo *ensino audiovisual* como:

um conjunto de técnicas e materiais comunicativos diversos, abrangendo, para além dos efetivamente audiovisuais (o filme sonoro e a televisão), os auditivos (a rádio e o disco), os audioverbais (o gravador), os visuais (a projeção fixa) e os verbovisuais (o filme mudo) (Matos, 2018, p. 17).

Vários são os autores que, ao longo dos anos, argumentaram favoravelmente em relação ao uso de recursos audiovisuais em sala de aula. Um deles é António (1998), que, durante o 1º Encontro Nacional *O Ensino do Audiovisual, O Audiovisual no Ensino*, defendeu que os meios audiovisuais não só podem como devem ser utilizados como auxiliar no ensino de qualquer matéria, “desde literatura a história, da música à matemática” (p. 20). Franco (2004, citada por Araújo & Voss, 2009) vai ao encontro da mesma linha de pensamento, afirmando que qualquer audiovisual pode ser utilizado na educação, sempre que lhe é dado um sentido pedagógico e uma intenção, diferenciando-o de um mero entretenimento.

Os argumentos que justificam o uso de audiovisuais na educação são diversos. Santos (1977, citado por Robalo, 2018) defende que os meios audiovisuais podem

funcionar como elementos motivadores quando são capazes de estimular a curiosidade do aprendente e, ao mesmo tempo, favorecer a aquisição de novos conhecimentos. Para Mialaret (citado por Moderno, 1998) a diversificação dos meios de comunicação utilizados em sala de aula favorece uma percepção mais clara por parte do aprendente, facilitando a assimilação dos conhecimentos e, conseqüentemente, elevando o seu nível de aprendizagem. Pinheiro (1998), de modo similar, afirma que “de todas as técnicas a que se possa recorrer, não restam dúvidas de que a imagem visual fornece quase sempre mais informações do que a palavra e que as informações fornecidas através da imagem perduram mais tempo na nossa memória” (p. 98).

A percepção desses autores encontra a sua base teórica nas observações de Morin (1997) que, ao estudar os mecanismos da cognição humana, identificou um processo psicológico de projeção-identificação na forma como o espectador se relaciona com as imagens cinematográficas (Araújo & Voss, 2009). Ele afirma que o cinema é experimentado em “dupla consciência”, onde há a ilusão de realidade ao mesmo tempo em que se permanece consciente de que aquela realidade é construída (Morin, 1997). Assim, o autor considera o cinema como um reflexo da necessidade humana por uma representação simbólica do mundo, possibilitando a convergência entre razão, afetividade e imaginação, e revelando-se como um laboratório cognitivo-social em que espectador e imagem constroem sentido juntos.

Portanto, tendo em conta os estudos de Morin (1997), Araújo e Voss (2009) afirmam que “é na maneira como o espectador percebe a obra, isto é, como opera cognitivamente para apreendê-la na mente, que repousa a importância do cinema para a formação do sujeito”, pois, ao manipular psicologicamente o espectador, o cinema pode se constituir em um acionador cognitivo para consolidar aprendizados.

Além dos argumentos relacionados aos acionamentos cognitivos da imagem em movimento, Faria et al. (2014) defendem que o potencial da linguagem audiovisual no ensino manifesta-se, também, devido à facilidade de acesso a essa linguagem, uma vez que, cada vez mais, ela faz parte do cotidiano de toda a grande massa, especialmente nos dias atuais com o avanço cada vez mais rápido da tecnologia. Assim, afirma Franco (2004, citada por Araújo & Voss, 2009), não é mais necessário que a escola crie

condições artificiais limitadas aos mecanismos formais do ensino tradicional, nem se restringe à produção e utilização dos chamados “audiovisuais educativos”.

Sobre isso, Moreira (2012) acrescenta:

[...] usando os recursos audiovisuais, nomeadamente o cinema uma linguagem tão próxima daquela que é utilizada no quotidiano, pensamos que faz todo o sentido apropriarmo-nos do seu potencial comunicativo, trazendo-os para as salas de aulas [...] para, de um modo consciente, torna-los em ferramentas de mediação pedagógica capazes de contribuir para a grande odisseia da escola moderna que se vai ancorando em perspectivas socioconstrutivistas e que coloca o estudante no centro do processo pedagógico. (p. 173)

Apesar das numerosas vantagens do uso de recursos audiovisuais na educação, Carvalho (1998, citado por Moreira, 2012) chama a atenção para a necessidade de uma abordagem crítica do audiovisual, a fim de que sejam clarificadas as suas potencialidades e virtudes, juntamente às suas limitações. Sobre isso, Araújo e Voss (2009) complementam:

Quando analisamos e selecionamos um produto audiovisual, precisamos saber o que pretendemos com seu uso em sala de aula e delimitar os objetivos, ao estabelecer até que ponto a escolha de um determinado filme consegue atendê-los. Além disso, deve haver uma ligação que adapte o tema às orientações específicas de carácter teórico-metodológico. (p. 124).

De maneira similar, Moreira (2012) defende a necessidade de uma reflexão prévia por parte do professor de modo a encontrar as razões que justifiquem a utilização de determinados filmes, ao mesmo tempo em que precisa dominar a linguagem audiovisual presente no cinema, de forma a analisá-la criticamente e assegurar que os elementos fílmicos selecionados apresentam a qualidade necessária para alcançar os objetivos pedagógicos previamente definidos.

Compreende-se, assim, que a utilização de recursos audiovisuais no contexto educativo exige, sobretudo, clareza quanto aos objetivos pedagógicos a serem

alcançados. A seleção de um material audiovisual deve estar articulada com os conteúdos a desenvolver e com as competências que se pretende promover nos aprendentes. Esta reflexão torna-se ainda mais pertinente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, área em que o audiovisual pode desempenhar um papel particularmente relevante na mediação linguística e cultural. É, portanto, nesse domínio específico que se concentra a análise a seguir.

2.2.2. Os recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Ainda que, de acordo com Suso López (2006, citado por Matos, 2018), o termo “audiovisual” seja utilizado pela área do ensino de línguas estrangeiras desde meados da década de 60 do século XX, Matos (2018) explica que o método de ensino inicialmente assim designado “consistia no emprego combinado de gravações sonoras de diálogos em suporte magnético e imagens fixas projetadas em dispositivos” (p. 18), não se tratando, dessa forma, de um procedimento que articulava, conforme os conceitos de audiovisual abordados anteriormente, a imagem e o som num mesmo recurso. Sobre isso, em 1959, Driscoll (p. 222, citado por Silva, 2010) escreveu que “[os] professores de língua têm dado grande suporte ao uso de ‘áudio’ nas instruções, mas têm sido menos entusiastas quanto à questão do uso de imagem visual no reforço da aprendizagem” (p. 127).

No que diz respeito à utilização de recursos audiovisuais conforme as designações apresentadas anteriormente e, mais especificamente, a utilização de recursos cinematográficos em aulas de línguas estrangeiras, Vieira (2015) argumenta que foi a partir de 1970, com o surgimento da abordagem do ensino comunicativo das línguas e dos conceitos de competência linguística e competência comunicativa que o cinema se revelou como um recurso didático pertinente, pois, por ser um material autêntico, poderia auxiliar os aprendentes a contatar com o uso real da língua estrangeira.

Tratando-se do desenvolvimento das competências comunicativas de aprendentes de uma língua estrangeira, Robalo (2018) defende que, embora os

métodos tradicionais de ensino possam transmitir conhecimentos de ordem linguística e gramatical, não oferecem ao aprendente a exposição linguística necessária ao desenvolvimento da sua competência comunicativa na língua-alvo. Assim, segundo a autora, “no final de um curso e, no caso de o aprendente não se encontrar numa situação de *input* constante, poucas serão as conversas que conseguirá ter na língua alvo” (p. 15). Silva (2010) também discute essa questão, e afirma que “um dos problemas que os aprendizes têm enfatizado, com frequência, é a dificuldade de interagir com usuários da língua por recorrerem [a] uma linguagem ‘diferente daquela que aprendem nos livros’. Ou seja, o uso corriqueiro da linguagem oral e coloquial.” (p. 130). Atualmente, com o acesso à internet cada vez mais facilitado e com o aumento da mobilidade de pessoas e de contextos multiculturais, a possibilidade de os aprendentes terem um maior contato com o uso real da língua que estão a aprender têm também aumentado. Ainda assim, o uso adequado de recursos audiovisuais em sala de aula continua a ser uma mais valia, já que o aprendente não apenas terá contato com a linguagem coloquial e com outras amostras comunicativas reais da língua-alvo, mas, também, com a mediação do professor, poderá relacioná-las à linguagem formal aprendida em contexto de sala de aula (Robalo, 2018; Silva, 2010). Ou seja, apesar de haver muitos materiais disponíveis online para os aprendentes, o uso desses recursos em sala de aula, com uma intenção pedagógica e com o professor como mediador, pode ser melhor aproveitado e direcionado, transformando o entretenimento em aprendizagem.

Um outro argumento que defende o uso de audiovisuais como recurso didático em aulas de línguas estrangeiras é apresentado por Araújo e Voss (2009), que explicam que “aprender um idioma é captar a própria expressão da dinâmica viva de uma cultura, cujos valores ganham vida em pessoas reais que interagem em sociedade” (p. 120). Em outras palavras, aprender um idioma vai além de aprender as suas estruturas gramaticais, passando também pelo aprendizado da cultura, dos valores e das normas pragmáticas de um ou mais países onde aquela língua é falada. Assim, segundo os autores, através da utilização do cinema em sala de aula:

[...] o aluno é capaz de reconhecer, na tela, na contextualização dos diálogos em cenas que imitam a realidade, a própria experiência pessoal, o que torna possível a compreensão num nível muito além dos aspectos estruturais da língua, isto é, de forma pragmática, o aluno aprende como agir em contextos parecidos, e que cada escolha envolve valores. (p. 122).

Dessa forma, complementa Triquell (2017), além de reinterpretar certas formas de linguagem audiovisual derivadas de seu uso original, os recursos cinematográficos também se baseiam nos gêneros discursivos primários da língua, ou seja, nas formas de comunicação verbal que surgem em situações quotidianas e espontâneas de interação. Expressões típicas do dia a dia, como formas de saudação, modos de falar ou de escrever em contextos quotidianos, que dão origem aos gêneros discursivos primários, são representadas nos filmes, conferindo-lhes características que os situam historicamente. Assim, Silva (2010) argumenta que a utilização de materiais autênticos provindos de recursos audiovisuais pode dar acesso a uma variedade de temas, que oferecem aos aprendentes não só o desenvolvimento de suas competências de compreensão, interação e produção oral e escrita, mas também o acesso a aspectos culturais e sociais do(s) país(es) da língua-alvo.

Em síntese, o audiovisual afirma-se como um recurso pedagógico versátil e enriquecedor no contexto educativo, especialmente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A sua capacidade de integrar som, imagem, linguagem verbal e não verbal, bem como de transmitir elementos culturais e sociais, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Tendo em vista esse potencial, torna-se pertinente aprofundar a reflexão sobre o uso de uma das formas mais complexas e completas de linguagem audiovisual, o cinema, no ensino de PLE, sobretudo em contextos não imersivos, onde a exposição à língua e à cultura do país de origem é limitada.

2.3. Os recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de PLE

A crescente valorização dos recursos audiovisuais no contexto educativo reforça o papel do cinema como ferramenta didática eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso do PLE, os recursos cinematográficos oferecem possibilidades amplas para o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas, interculturais e críticas, favorecendo o contacto com a língua em uso e com diferentes manifestações culturais (Silva, 2010). Com base nesse potencial, esta sessão propõe uma reflexão estruturada sobre o papel do cinema no ensino de PLE, começando pela análise do seu contributo para o desenvolvimento das competências comunicativas e interculturais, bem como das atividades comunicativas da linguagem (recepção, produção, interação e mediação), passando pela sua legitimação nos documentos orientadores, e finalizando com a discussão dos critérios que devem nortear a seleção dos filmes utilizados, bem como do papel do professor enquanto mediador responsável por contextualizar e orientar pedagogicamente o uso desses recursos em sala de aula.

2.3.1. Os recursos cinematográficos e o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais

Conforme abordado anteriormente, uso de recursos cinematográficos em sala de aula pode proporcionar benefícios pedagógicos que vão para além do simples entretenimento ou motivação. No contexto do ensino de PLE, o cinema revela-se um instrumento particularmente valioso para promover o desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem da língua, as chamadas competências comunicativas, compostas, conforme descreve o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), pelas competências linguísticas, sociolinguística, e pragmáticas. Além disso, ao expor os aprendentes a representações culturais diversificadas, os recursos cinematográficos promovem a compreensão e a

sensibilidade intercultural, contribuindo também para o desenvolvimento dessa competência.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) define as competências linguísticas como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (p. 157). Dessa forma, distingue-as em: competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica, e ortoépica. O uso de recursos cinematográficos pode favorecer este processo, de acordo com Vieira (2015), ao promover aos aprendentes, através da exposição à língua em contextos autênticos e variados, a familiarização com estruturas gramaticais e vocabulário em uso real. Dessa forma, como afirmam Singh e Mathur (2010), os diálogos, as legendas e as situações comunicativas retratadas nos filmes funcionam como modelos naturais de *input* linguístico, contribuindo para a aquisição e consolidação da língua-alvo. Matos (2018) acrescenta que o visionamento de recursos cinematográficos permite trabalhar vocabulário em torno de temas específicos, promovendo a aprendizagem lexical de forma contextualizada.

Outra competência comunicativa que pode ser desenvolvida através do uso de recursos cinematográficos é a sociolinguística, que, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), refere-se “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (p. 169), ou seja, ao conhecimento de:

- Marcadores linguísticos de relações sociais: formas de saudação, formas de tratamento, convenções para a tomada de palavra, uso e escolha de exclamações, entre outros;
- Regras de delicadeza: delicadeza positiva ou negativa, utilização apropriada de obrigado(a), por favor, desculpe, com licença, etc., e falta de educação;
- Expressões de sabedoria popular: provérbios, expressões idiomáticas, expressões familiares, expressões de crenças, atitudes e valores;
- Diferenças de registo: oficial, formal, neutral, informal, familiar, íntimo;
- Dialectos e sotaques: classe social, origem regional, origem nacional, grupo étnico, grupo profissional.

Os filmes, afirmam Singh e Mathur (2010), oferecem exemplos autênticos dessas variações, permitindo ao aprendente observar a língua em uso nas suas dimensões socialmente situadas. Silva (2010) refere que o recurso ao cinema pode auxiliar os aprendentes a compreenderem melhor os contextos sociais adequados a cada situação comunicativa. Robalo (2018) acrescenta que os audiovisuais possibilitam trabalhar elementos que, muitas vezes, não são contemplados nos manuais didáticos, como gírias, expressões coloquiais e nuances de registo. Nesse sentido, os recursos cinematográficos tornam-se ferramentas eficazes para desenvolver sensibilidade sociolinguística.

Por fim, no que diz respeito às competências pragmáticas, outra dimensão comunicativa que pode ser desenvolvida através do uso de filmes em sala de aula, o QECR (Conselho da Europa, 2001) as definem como o conhecimento que o aprendente possui sobre os princípios que orientam a organização, adaptação e estruturação das mensagens (competência discursiva), o seu uso na realização de funções comunicativas (competência funcional) e a sua sequenciação com base em esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção). Em outras palavras, refere-se à capacidade de compreender e produzir mensagens eficazes e contextualizadas. Filmes, por apresentarem enredos narrativos e interações completas, permitem que os aprendentes analisem a construção de sequências discursivas e reconheçam diferentes atos de fala. Robalo (2018) indica que as produções audiovisuais ajudam o aprendente a desenvolver estratégias de recepção e produção mais coerentes com a lógica do discurso oral natural. Singh e Mathur (2010) acrescentam que a utilização de filmes em aulas de língua estrangeira dará aos aprendentes a oportunidade de se familiarizarem com a linguagem extralinguística e coloquial. Peña (2007) complementa essa ideia, afirmando que:

“[...] a través del visionado, los alumnos comprueban el modo en que interactúan los personajes, la manera en que sus gestos y entonación acompañan a sus palabras, aprenden patrones de comportamiento, expresiones y, en general, modos de actuación que interiorizarán como si fueran experiencias reales pudiendo imitarlos ellos mismos.” (p. 2).

Para além das dimensões comunicativas, o cinema também contribui significativamente para o desenvolvimento da competência intercultural. Essa competência diz respeito à capacidade dos aprendentes de compreenderem e respeitarem diferentes culturas, a partir da consciência de que “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”, bem como o das demais comunidades ao redor do mundo, possuem semelhanças e diferenças (Conselho da Europa, 2001, p. 150). Mais do que promover esse estímulo cognitivo, afirma Robalo (2018), a competência intercultural “fomenta também a socialização e a construção da identidade cultural através do reconhecimento e aceitação da diferença, da diversidade, da curiosidade e do respeito em relação aos que são diferentes de nós” (p. 18).

Os recursos cinematográficos constituem um meio privilegiado de contato com realidades diversas, possibilitando que os aprendentes reflitam e dialoguem criticamente acerca dos modos de vida dos falantes da língua-alvo (Matos, 2018). Silva (2010) destaca que os filmes são uma forma de acesso a manifestações culturais ao apresentarem questões identitárias, sociais e históricas que os manuais muitas vezes ignoram. Robalo (2018) também enfatiza o papel dos recursos cinematográficos na desconstrução de estereótipos culturais, afirmando que o contato direto com a cultura-alvo através de recursos audiovisuais “resultará numa maior intercompreensão e respeito pela diferença” (p. 17).

2.3.2. Os recursos cinematográficos e as atividades comunicativas da linguagem

No âmbito da competência comunicativa, o QECR define um conjunto de atividades comunicativas da linguagem que refletem a forma como os aprendentes utilizam a língua em contextos reais. Essas atividades incluem a recepção (compreensão oral e escrita), a produção (oral e escrita), a interação (oral e escrita) e, recentemente mais aprofundada, a mediação (Conselho da Europa, 2001, 2020). Os recursos cinematográficos, ao integrarem som, imagem e narrativa, constituem um suporte valioso para o desenvolvimento de todas essas dimensões.

Quando se realiza o visionamento de um filme em sala de aula de PLE, a dimensão mais imediatamente explorável através deste tipo de recurso é a recepção,

principalmente ao nível da compreensão oral, mas também da compreensão escrita, especialmente através do uso de legendas. No que toca a compreensão oral, Silva (2010) defende que o filme é um material autêntico, na medida em que não é criado com o intuito pedagógico assim como a maioria dos recursos audiovisuais disponibilizados pelos manuais. Pires (2011) concorda com essa visão, afirmando que a autenticidade dos materiais cinematográficos se explica pelo facto de serem habitualmente “criados por nativos e para nativos” (p. 11). Apesar disso, é preciso de se ter em conta o argumento de Casañ-Núñez (2009, citado por Matos, 2018), que destaca que, ainda que os discursos presentes em filmes sejam elaborados para soarem naturais, são, na verdade, cuidadosamente planificados e, por isso, não reproduzem por completo a espontaneidade da língua autêntica. Ainda assim, especialmente em contextos de não imersão, fazem-se imprescindíveis, acreditam Singh e Mathur (2010), pois o uso da língua não deixa de ser verossímil sendo, portanto, materiais reais.

No que diz respeito à compreensão escrita, Veiga (2002) defende a legendagem cinematográfica como forma de se desenvolver a capacidade de leitura dos aprendentes, contribuindo para a aceleração do ritmo de leitura em língua portuguesa e, conseqüentemente, uma leitura mais espontânea e automática, além de permitir a aprendizagem de estruturas gramaticais de um modo informal. De acordo com Pires (2011), apesar de não reproduzirem a totalidade dos diálogos devido à falta de espaço no ecrã, além de não permitirem a captação de toda a informação contextual por parte do aprendente devido a sua atenção tornar-se dispersa, as legendas são por vezes um bom recurso já que o conhecimento de uma língua é adquirido sobretudo através da leitura e escrita da mesma.

No âmbito da produção, seja ela oral ou escrita, o cinema pode também atuar como um grande aliado do professor na criação de atividades que desenvolvam essas competências, oferecendo uma infinidade de temas para comentários, resumos, apresentações, dramatizações, críticas, entre outras. Cassany et al. (1994, citados por Robalo, 2018) dão como exemplo de atividades de produção escrita que podem ser realizadas a partir da visualização de um filme a redação de composições, que podem ir desde pequenos comentários sobre o filme até atividades de escrita criativa.

De modo parecido com a produção, o cinema como recurso em aulas de PLE permite também o desenvolvimento de atividades que favoreçam ou proporcionem a interação, seja ela oral ou escrita. Graells (1999, citado por Robalo, 2018) sugere que, após o visionamento do filme, o professor questione os aprendentes acerca dos aspectos que mais lhes chamaram a atenção, além de questões relacionadas com a temática do vídeo. Assim, abrirá portas para uma interação oral com eles. Peña (2007) concorda com essa visão, defendendo que o cinema pode facilitar a promoção de exercícios com foco interativo, incentivando os aprendentes a expressar suas opiniões sobre o filme ou intervir nas discussões sobre ele.

Por fim, através de recursos cinematográficos, é possível também que o professor desenvolva atividades de mediação, como, por exemplo, a explicação ou reformulação de cenas do filme para outros colegas, conforme propõe o QECR *Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020).

Assim, o cinema, para além do seu valor motivacional e cultural, mostra-se como um instrumento eficaz e versátil na promoção de um uso funcional da língua-alvo, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

2.3.3. Os recursos cinematográficos nos documentos orientadores para ensino-aprendizagem de PLE

A utilização de recursos cinematográficos no ensino de PLE deve estar ancorada nos documentos orientadores que estruturam as práticas pedagógicas e os objetivos de aprendizagem. O QECR e o seu volume complementar, o *Companion Volume*, oferecem um enquadramento teórico e descritivo que valoriza a ação comunicativa em contextos significativos, destacando atividades de recepção, produção, interação e mediação (Pires, 2011; Vieira, 2015). Embora esses documentos não mencionem explicitamente o cinema como recurso didático, reconhecem a importância de materiais autênticos e multimodais no processo de aprendizagem de línguas.

O cinema é primeiramente citado no QECR (Conselho da Europa, 2001), apesar de não dizer respeito necessariamente à sua visualização em sala de aula, como um

“tema de comunicação” relacionado com a categoria “tempo livre e diversões” (pp. 83-84). Mais adiante, “ver um filme” é citado como exemplo de atividade de recepção, mais especificamente recepção de audiovisual, onde “o utilizador recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual” (p. 110). Aqui, como chama a atenção Robalo (2018), o quadro “apresenta uma clara diferença entre a compreensão oral e a recepção audiovisual” (p. 22), destacando a simultaneidade entre a recepção de áudio e vídeo no caso dos audiovisuais. Por fim, os filmes são citados no QECR como um suporte, ou seja, um veículo de transmissão de textos. Nesta ocasião, o documento explica que “o termo ‘texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam.” (p. 136).

Conforme destaca Vieira (2015), a importância da utilização de audiovisuais no contexto de ensino-aprendizagem é justificada no QECR devido à presença dessas atividades na vida cotidiana dos indivíduos. Além disso, como indica Pires (2011), o cinema, ainda que não seja citado de forma explícita pelo documento, adequa-se ao método de ensino proposto por ele, porque “possibilita a aprendizagem e o uso da língua num contexto social alargado, procurando realizar tarefas que activem competências comunicativas e que exijam o uso de estratégias.” (p. 11).

Em linha com o QECR, o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017) também valoriza os recursos audiovisuais como significativos no ensino-aprendizagem de PLE, no sentido em que dizem respeito às noções específicas utilizadas pelos aprendentes ao realizar determinadas funções comunicativas. Assim, o cinema e a visualização de filmes são citados no inventário das noções específicas do referencial³, dentro da categoria “Tempos livres”, e das subcategorias “Hobbies e passatempos”, “Meios de comunicação

³ O *Referencial Camões PLE* organiza os inventários de conteúdos em três componentes do uso comunicativo da língua: componente pragmática, componente nocional, e componente linguística. A componente nocional é formada por dois inventários, o das noções gerais e o das noções específicas. Como explica o documento, “As noções gerais são aquelas a que um aprendente pode recorrer em qualquer contexto de comunicação e, à partida, para realizar qualquer função comunicativa. As noções gerais correspondem, por isso, a conceitos mais abstratos, tais como *espaço, tempo, quantidade, relação*. Por sua vez, as noções específicas são as que se relacionam com contextos particulares de comunicação ou com determinados temas ou tópicos, por exemplo, *casa, viagens* ou *alimentação*.” (Instituto Camões, 2017, p. 73).

audiovisual e entretenimento”, e “Interesses artísticos e intelectuais”, a variar de acordo com o nível de proficiência a que faz referência⁴.

Tanto o QECR quanto o *Referencial Camões PLE* fazem referência ao cinema, ainda que de formas distintas: o primeiro inclui-o como tema de comunicação, exemplo de recepção audiovisual e suporte textual, enquanto o segundo o insere de forma explícita nas suas categorias e subcategorias temáticas. Conclui-se, portanto, que, embora os documentos não apresentem o cinema como eixo central das suas orientações, ambos reconhecem, ainda que de forma indireta, o seu valor como recurso no ensino-aprendizagem de PLE. A presença do cinema nas categorias e exemplos propostos por esses documentos confirma a sua pertinência pedagógica, alinhando-o às práticas que promovem competências comunicativas, culturais e socioculturais em contextos significativos.

2.3.4. Critérios para a seleção de recursos cinematográficos e o papel do professor

A utilização de recursos cinematográficos no ensino de PLE exige mais do que a simples exibição de filmes em sala de aula. Para que esses materiais cumpram efetivamente uma função didática, é fundamental que sejam selecionados com base em critérios pedagógicos bem definidos e alinhados aos objetivos de aprendizagem. Nesse processo, o papel do professor é central: cabe-lhe não apenas escolher os excertos cinematográficos mais adequados ao nível e perfil dos aprendentes, mas também planejar estratégias que integrem o conteúdo fílmico às competências comunicativas e interculturais visadas.

Vários são os autores que discutem os critérios que se deve ter em conta aquando da escolha de um filme a ser trabalhado em sala de aula. De forma resumida, Singh e Mathur (2010), afirmam que para que se crie sequências didáticas coerentes a partir desse recurso é necessário que o professor responda as seguintes questões: o

⁴ A versão impressa do documento apresenta apenas uma parte de cada um dos inventários. As subcategorias são disponibilizadas por completo na interface eletrônica do Instituto Camões, em <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.

quê, quando, como, por que, para quê e para quem, além de ter em conta aspectos como a história, a estrutura, as personagens, a linguagem e as imagens do filme.

No que toca o perfil dos aprendentes, Araújo e Voss (2009) argumentam que o primeiro critério a se ter em conta é o nível de conhecimento que o aprendente tem da língua-alvo e se o filme escolhido contemplará aspectos da língua já estudados e/ou vocabulário e estruturas novas. Pires (2011) acrescenta que o professor deve assegurar que o filme selecionado seja adequado ao nível de competência linguística, comunicativa e cultural do aprendente. Em adição a isso, Veiga (2002) e Vieira (2015) defendem que o recurso cinematográfico escolhido deve se adequar à faixa etária dos aprendentes e ao nível de escolaridade dos mesmos. Sobre isso, Vieira acrescenta que os gostos de um adulto, um adolescente e uma criança não serão os mesmos no que diz respeito ao gênero do filme, à linguagem utilizada e à idade das personagens. Araújo e Voss (2009) também destacam que o professor precisa de conhecer os seus estudantes, os seus gostos, estilos de vida, o que costumam assistir na televisão e no cinema, etc. Dessa forma, além de atender às necessidades pedagógicas, o material selecionado atenderá também aos interesses dos alunos, motivando-os e despertando a sua curiosidade.

Araújo e Voss (2009) chamam igualmente a atenção para os temas abordados no filme selecionado. De acordo com os autores:

É preciso [...] privilegiar os enredos que tragam, de alguma forma, temas que rondam o cotidiano do aluno, o que não implica um fechamento cultural. Ao contrário, a língua evoca uma cultura de origem, outros lugares, outros povos, outros costumes. É nesse momento que se dá a aprendizagem de novas línguas. Por isso, a escolha recai mais sobre temas universais. (p. 125)

Pires (2011) e Vieira (2015) acrescentam, entretanto, que alguns temas podem ser considerados impróprios ou ofensivos para algumas culturas. Portanto, cabe ao professor conhecer os seus alunos, suas origens e culturas, e evitar filmes que possam gerar esse tipo de conflito.

Outro critério essencial abordado por vários autores (Araújo & Voss, 2009; Pires, 2011; Veiga, 2002; Vieira, 2015) diz respeito aos objetivos que se deseja alcançar com o uso do material cinematográfico, ou seja, quais os conteúdos, competências e habilidades que se pretende trabalhar. Somente após isso é que se poderá escolher um filme que se adeque a estes quesitos (Vieira, 2015).

É necessário que se leve em conta também o tempo disponível para o visionamento do filme e demais atividades, aponta Veiga (2002). Assim, Pires (2011) sugere que, a partir do tempo disponível para a atividade, o professor decida se será possível a projeção total do filme ou apenas de fragmentos dele, bem como se deve optar por um curta ou longa-metragem. Juntamente com o tempo, Araújo e Voss (2009) discutem que é preciso ter em conta as condições espaciais e estruturais para a exibição do filme. Ou seja, se os recursos materiais necessários para o visionamento existem e se estão a funcionar em condições.

Em síntese, Amenós Pons (2000, citado por Vieira, 2015) afirma sobre a seleção de um filme para ser trabalhado numa aula de língua estrangeira:

Todo depende de las finalidades buscadas, del tipo de público al que se oriente el trabajo y del tiempo de que se disponga. Pero, sea como fuere, a la hora de pensar en formas de utilizar y aprovechar unos materiales fílmicos debemos ser capaces de contestar a dos preguntas fundamentales: en primer lugar, qué es lo que queremos conseguir y, en segundo lugar, de qué manera pueden unos materiales cinematográficos ayudarnos. (p. 25).

Para que os recursos cinematográficos possam auxiliar o professor a alcançar os objetivos didáticos propostos, é indispensável, conforme afirmam Singh e Mathur (2010), a criação de sequências didáticas coerentes a partir de uma boa planificação dos passos e das etapas de trabalho. Matos (2018) acrescenta que essa planificação prévia exigirá da parte do professor um grande trabalho de preparação, pois, como explica a autora:

O recurso ao audiovisual obriga o professor a visualizá-lo várias vezes, a transcrever o texto oral, a planificar um conjunto de exercícios, coerentemente organizados em função dos objetivos de aprendizagem e que permitam rentabilizar o material, e, por fim, a construir as fichas de trabalho, que sirvam de apoio à visualização. (p. 36)

Assim, de acordo com Stempleski (2002, citado por Silva, 2010), o êxito ou a ineficácia da utilização de qualquer vídeo em sala de aula depende, em grande medida, da atuação do professor, já que é ele quem o seleciona, estabelece a sua relevância em função das necessidades dos alunos, orienta uma visualização ativa e reflexiva, e articula esse recurso com os demais conteúdos do currículo de língua.

Araújo e Voss (2009) acrescentam que o professor tem um papel fundamental na mediação da leitura de valores presentes nos filmes. Cabe a ele incentivar o debate, promovendo a exploração dos temas transversais abordados no filme. Para isso, Veiga (2002) defende a necessidade de uma ficha de trabalho que deve ser entregue e explicada aos aprendentes antes da exibição cinematográfica. Além disso, é fundamental também, de acordo com Araújo e Voss (2009), que, após o visionamento, o professor realize um momento de discussão com os estudantes, com o objetivo de estimular o uso do vocabulário mobilizado pelas emoções e sensações despertadas pela narrativa e pelas personagens.

Em suma, a eficácia do uso de recursos cinematográficos no ensino de PLE depende de uma seleção criteriosa e intencional, que vá além do valor estético ou de entretenimento das obras. Ao professor cabe articular esses materiais com os objetivos pedagógicos, explorando o potencial do cinema para promover não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a ampliação das competências culturais e críticas dos aprendentes.

O enquadramento teórico apresentado permitiu situar a investigação no campo do ensino-aprendizagem de línguas, evidenciando o papel dos recursos audiovisuais, em particular dos cinematográficos, na promoção de competências linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas e interculturais. Estes contributos serviram de base para a concepção do plano de intervenção, orientando tanto as opções metodológicas quanto a seleção e exploração didática dos filmes utilizados. No capítulo seguinte, descrevem-se, portanto, as opções metodológicas e o plano de ação adotados, bem como a implementação prática das unidades didáticas que materializaram a intervenção pedagógica.

3. Implementação do plano de intervenção pedagógico-didático

3.1. Opções metodológicas

Dentre os diferentes contextos e perfis de aprendentes com quem a professora estagiária teve contato, optou-se por desenvolver a investigação-ação ao longo das aulas de tutorial realizadas com a aprendente de nível B2 do Mestrado em Línguas e Estudos de Imagem (MALI), da UCD. Conforme o diagnóstico realizado durante a primeira aula, observou-se que essa estudante apresentava um considerável interesse pela área cinematográfica e desejava, com as sessões tutoriais, desenvolver as suas competências comunicativas na língua portuguesa, em particular a produção e a interação orais. Além disso, o próprio formato das sessões aconselhava o uso de imagens e/ou recursos audiovisuais durante as aulas para que se integrassem aos temas do seu mestrado. Assim, viu-se neste contexto uma oportunidade para que se desenvolvesse a investigação em questão.

As estratégias e instrumentos de recolha de dados utilizados para responder à questão orientadora e comprovar as hipóteses da investigação foram:

- Entrevista semiestruturada realizada com a aprendente no final do semestre letivo, para a obtenção de resultados;
- Observação direta e sistemática da participação e do desempenho comunicativo da estudante ao longo das atividades propostas em cada sessão.

Os materiais de base utilizados foram filmes brasileiros selecionados segundo critérios pedagógicos apontados na literatura da área (Araújo & Voss, 2009; Pires, 2011; Singh & Mathur, 2010; Veiga, 2002; Vieira, 2015), que destacam a importância de se considerar, na escolha de recursos audiovisuais, fatores como a pertinência temática, a adequação linguística, o contexto e perfil de aprendentes, e o potencial de exploração cultural. Estes critérios orientaram a seleção dos filmes, de modo a assegurar a sua articulação com os objetivos definidos para cada unidade didática. Os filmes foram visionados pela aprendente em casa, antes das aulas, a partir de links ou arquivos

previamente disponibilizados. Outros materiais de apoio utilizados durante as sessões foram guiões de discussão e fichas de atividade.

Tanto a escolha dos filmes quanto o planeamento das atividades e dos materiais de apoio foram orientados pelos descritores do QECR para o nível de proficiência B2, os quais, de modo geral, indicam que um estudante nesse nível:

“Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with users of the target language quite possible without imposing strain on either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.” (Conselho da Europa, 2020, p. 175).

3.2. Plano de ação

O plano de intervenção seguiu as seguintes etapas:

- Diagnóstico inicial: Levantamento das necessidades linguísticas e interesses da aprendente por meio de entrevista semiestruturada (Cf. Anexo 5);
- Planejamento: Seleção dos recursos cinematográficos e elaboração das atividades, prevendo momentos de pré-atividade, atividade e pós-atividade;
- Implementação: Condução das aulas presenciais, focando-se na discussão, análise linguística e exploração cultural do conteúdo visionado;
- Observação: Registro sistemático de comportamentos, participação e desempenho comunicativo durante as atividades em aula;
- Reflexão e ajustes: Análise dos resultados parciais e adaptação das estratégias para as sessões seguintes;
- Análise dos resultados e reflexão final: Análise e reflexão final realizada após o encerramento do semestre letivo a partir de entrevista semiestruturada feita com a

aprendente, bem como dos registos de observação e reflexões parciais realizadas ao longo das sessões.

3.3. Propostas de exploração didática de recursos cinematográficos em aulas de PLE

Apresentam-se a seguir as propostas de exploração didática de filmes brasileiros como apoio às aulas de PLE em contexto não imersivo, planejadas para aulas individuais e presenciais. Devido a esse contexto de aulas, bem como ao tempo previsto para cada sessão, de apenas uma hora, optou-se pelo visionamento dos filmes em casa previamente às aulas.

As aulas da primeira unidade didática tiveram como recurso o filme *Cidade de Deus* (Meirelles & Lund, 2002). Já a segunda unidade utilizou o filme *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015). Por fim, a terceira e última unidade didática teve como material, por escolha da própria aprendente, o filme *Bacurau* (Mendonça Filho & Dornelles, 2019). Com objetivos específicos variados, todas as unidades didáticas visaram proporcionar o desenvolvimento de competências linguísticas, sociolinguísticas e interculturais, alinhando-se às categorias de competências descritas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001).

3.3.1. Unidade didática 1: *Cidade de Deus*

A primeira unidade didática, realizada ao longo de duas aulas, teve como tema o filme *Cidade de Deus*⁵ (Meirelles & Lund, 2002). Os objetivos dessa unidade foram trabalhar a compreensão e a interação orais, aspectos linguísticos e sociolinguísticos

⁵ Filme brasileiro lançado em 2002, sob direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund e roteiro de Braulio Montovani, baseado no livro de Paulo Lins. Indicado a quatro categorias do Oscar, o longa-metragem apresenta a história e a vida na favela Cidade de Deus, conhecida como um dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, através do olhar das personagens Buscapé (Alexandre Rodrigues) e Dadinho/Zé Pequeno (Douglas Silva). Apesar de ser uma obra fictícia, alguns dos fatos narrados aconteceram na realidade (Marcello, sd).

como vocabulário, sotaques do PB, linguagem coloquial e gírias, e desenvolver competências interculturais a partir da apresentação do contexto social brasileiro das favelas, de temas como a desigualdade, a violência e a falta de oportunidades, e da discussão dos possíveis estereótipos internacionalmente difundidos acerca da temática, inclusive após o lançamento do filme.

3.3.1.1. Aula 1

Dentre os objetivos gerais citados, essa aula teve como objetivo principal, além da interação oral, avaliar a compreensão global da aprendente sobre o filme. Para tal, utilizou-se como material uma ficha de atividade (Cf. Anexo 11) adaptada do livro *Cinema for Portuguese Conversation* (Wasserman, B., 2009, pp. 91-104).

Antes da atividade, no início da sessão, seguindo a recomendação de autores como Graells (1999, citado por Robalo, 2018) e Peña (2007), discutiram-se as primeiras impressões da estudante sobre o filme, bem como dúvidas relacionadas a vocabulário, estruturas linguísticas e outras dimensões. Discutiu-se também o contexto do filme, sua possível veracidade e os conhecimentos prévios que a aprendente possuía sobre os temas abordados. Por fim, fez-se uma comparação do contexto do filme com o contexto que ela conhecia sobre o seu país de origem, mais especificamente a máfia italiana e os prédios habitacionais construídos pelo governo para a população de baixa renda no seu país.

Durante a atividade, que foi lida e respondida pela aprendente em voz alta sem dificuldade, discutiram-se as diversas personagens, suas histórias, e as relações entre elas. Por fim, após a atividade, debateu-se brevemente sobre o final do filme e a aluna questionou-se sobre os atores, especialmente as crianças, quem eram e como foram selecionados, e como esse trabalho pode ter impactado as suas vidas.

Os objetivos da aula foram alcançados, pois, a partir da atividade desenvolvida, observou-se que, de modo geral, a aprendente compreendeu o contexto do filme, a sua narrativa e as relações entre as personagens. É importante destacar, entretanto, que o filme foi assistido por ela com legendas em inglês, o que pode ter facilitado em grande

parte a sua compreensão. Ainda assim, ela foi capaz de fazer uma mediação, comentando sobre os aspectos do filme em aula sempre em português. Foi possível trabalhar as competências orais da aprendente a partir de discussões sobre aspectos diversos envolvendo a temática do filme, além da troca de conhecimentos interculturais através da partilha das experiências de ambas, aprendente e professora estagiária, sobre os seus países de origem e países onde vivem ou viveram anteriormente.

A aprendente demonstrou ter gostado bastante do filme sugerido e ao longo de toda a aula colocou dúvidas, fez anotações sobre vocabulário e mostrou-se interessada e participativa. O material utilizado serviu de base para guiar as discussões, tendo sido, portanto, positivo. Foi importante a professora estagiária ter se preparado anteriormente com informações adicionais sobre o filme, pois pôde responder aos questionamentos da estudante, particularmente no que diz respeito aos atores e como se deu o processo de seleção dos mesmos e à gravação das cenas.

3.3.1.2. Aula 2

A atividade planejada para essa aula teve como objetivo principal desenvolver competências comunicativas relacionadas à compreensão oral e à interação oral da aprendente. Juntamente a isso, buscou-se desenvolver competências discursivas e críticas, bem como fomentar uma consciência intercultural.

Com as observações realizadas durante a aula anterior, notou-se que o desenvolvimento da compreensão oral da aprendente a partir da visualização do filme pode ter sofrido interferências causadas pela legenda em inglês. Outro ponto que se observou foi o interesse da estudante pelos bastidores do filme. Assim, para esta segunda aula, propôs-se a visualização de partes de um vídeo⁶ com cerca de 8 minutos, sem legendas, apresentando entrevistas com atores e diretores e cenas de bastidores do filme *Cidade de Deus* (Meirelles & Lund, 2002).

⁶ bigBonsai (2015). *Making of Cidade de Deus*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JeGHpbUT7Xo>

Após uma primeira visualização, a estudante recebeu uma ficha (Cf. Anexo 12) com perguntas para testar a sua compreensão do que foi visto/escutado e tentou respondê-las de acordo com o que havia percebido do vídeo. De modo geral, ela conseguiu inferir a maioria das respostas baseando-se nos contextos presentes no vídeo ou informações que já possuía, mas notou-se que grande parte das falas do vídeo não foram compreendidas ou interpretadas corretamente, o que foi compreensível e esperado já que grande parte dos indivíduos presente no vídeo utilizavam linguagem coloquial e um forte sotaque carioca, ao passo que a escala do QECR para um aprendente de nível B2 no que se refere à recepção de audiovisuais indica que: “É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, *talk shows*, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão” (Conselho da Europa, 2001, p. 110).

Assim, após esta primeira tentativa de responder às perguntas, o vídeo foi mais uma vez apresentado, novamente sem legendas. Fazendo-se uma pausa após a primeira parte do vídeo, a aluna releu as primeiras questões e as respondeu mais uma vez. Ainda assim, não conseguiu responder à última pergunta, pois não conseguiu perceber o que o ator entrevistado dizia, devido ao vocabulário utilizado por ele com palavras como *cachê*, que ela não conhecia.

Após rever a segunda parte do vídeo, notou-se mais claramente que o sotaque teve influência na compreensão oral da aprendente, já que ela percebeu bem o que a codiretora do filme e o ator Matheus Nachtergaele disseram desde a primeira visualização, ambos utilizando um sotaque brasileiro comumente presente nos meios de comunicação, enquanto não conseguiu compreender totalmente o que a atriz Roberta Rodrigues falou mesmo após a segunda exibição.

Posteriormente a esta atividade de compreensão, a aluna respondeu, de forma oral, as últimas perguntas propostas na ficha, que pediam a sua opinião acerca da participação de atores vindos de favelas, do possível impacto do filme para os moradores dessas localidades, e da autenticidade (ou não) do contexto retratado nele. Por fim, aproveitando-se dos minutos restantes de aula, a professora estagiária perguntou à aprendente se, caso ela fosse convidada a ir ao Rio de Janeiro, após a visualização do filme, se ela iria e porquê, e se o filme influenciou essa decisão. A partir

disso, conversaram sobre experiências pessoais que ambas já tiveram em ambientes de algum modo semelhantes ao de uma favela, Freetown Christiania, na Dinamarca, e Nápoles, na Itália, contribuindo para uma tomada de consciência intercultural.

A atividade foi bem-sucedida, notando-se o interesse e participação ativa da aprendente ao longo de toda a sessão. Revelou-se importante a apresentação do vídeo sem legendas, pois permitiu uma melhor avaliação da compreensão oral da aprendente, além de ter trazido um desafio para ela, já que, provavelmente, se o vídeo tivesse legendas ela facilmente conseguiria responder a quase todas as perguntas. Foi interessante notar também que surgiu no vídeo vocabulário desconhecido (*cachê, marinheiro, à vontade*). As perguntas elaboradas para a ficha de atividade refletiram os aspectos principais do vídeo, dando margem para que a aluna os discutisse e permitindo que o vocabulário que não era conhecido por ela fosse destacado.

3.3.1.3. Reflexões finais

O filme escolhido foi adequado, pois permitiu o cumprimento dos objetivos propostos para a unidade letiva. Além disso, por ser um filme com reconhecimento internacional e premiado em diferentes categorias, possibilitou a interação oral não só acerca dos temas narrados no filme, mas também sobre o processo de filmagem, a escolha do elenco, etc., temas que são do interesse da aluna e que, por isso, a motivaram a falar mais e a buscar outras informações. O filme aguçou também uma sensibilidade e interesse intercultural na aprendente que, conforme narrou posteriormente, compartilhou sobre o filme com amigos brasileiros de diferentes regiões do país com o intuito de conhecer as suas opiniões sobre os temas e contextos por ele trazidos.

Apesar do sotaque presente no filme não ser previamente conhecido pela aprendente e, por isso, apresentar alguma dificuldade de compreensão, o visionamento do filme possibilitou que ela tivesse um contato autêntico com a língua. A autenticidade do sotaque apresentado no filme pode ser justificada pela escolha do elenco, formado em sua maioria por moradores das favelas que nunca haviam atuado e que viviam diariamente situações parecidas com as que estavam interpretando. Assim, mesmo em

contexto de não imersão, a aprendente pôde contactar com a linguagem coloquial como ela é de fato falada nas ruas do Rio de Janeiro.

As possíveis dificuldades de compreensão que a estudante poderia encarar como desmotivadoras ao assistir ao filme foram solucionadas a partir do seu visionamento com legendas em inglês. Além disso, a professora estagiária atuou como mediadora, discutindo os aspectos sociais e culturais apresentados no filme que eram desconhecidos pela aprendente, chamando a sua atenção para outros aspectos que poderiam passar despercebidos por ela, e solucionando as dúvidas que ela possuía.

3.3.2. Unidade didática 2: *Que horas ela volta?*

As partilhas realizadas durante a primeira unidade didática revelaram o interesse da aprendente em conhecer mais acerca das temáticas socioculturais brasileiras, bem como as variações linguísticas geográficas, sociais e situacionais presentes no PB. Dessa forma, para essa segunda unidade didática, também realizada ao longo de duas sessões, pediu-se que a aprendente assistisse ao filme *Que horas ela volta?*⁷ (Muylaert, 2015), com o objetivo de apresentar à aluna novo vocabulário e expressões, bem como algumas variações linguísticas brasileiras. Além disso, teve-se também por objetivo o desenvolvimento das competências comunicativas de compreensão oral, interação oral, e expressão escrita. Por fim, objetivou-se, a partir da utilização do filme como recurso didático, a ampliação dos conhecimentos da aprendente acerca de diferentes temáticas presentes na sociedade brasileira, como as diferenças socioeconômicas e desigualdade social, o sistema educacional e as diferenças entre o ensino público e o ensino privado, e a ascensão social através da oportunidade de ingresso ao ensino superior.

⁷ Longa-metragem brasileira de 2015, escrita e dirigida por Anna Muylaert, que retrata a desigualdade social vivida no país. Conta a história fictícia de Val, empregada doméstica de uma abastada família em São Paulo, que, 13 anos antes, deixou a sua filha aos cuidados dos avós no interior de Pernambuco para buscar melhores condições financeiras no sudeste do país. Quando sua filha decide ir para São Paulo para se preparar para entrar numa universidade pública e os patrões de Val permitem que a menina se hospede na casa, a relação de submissão entre patrões e empregada é colocada à prova (RTP, sd).

3.3.2.1. Aula 1

Essa sessão teve como objetivo principal avaliar a compreensão global da aluna sobre filme assistido e discutir os contextos sociais e culturais apresentados nele, sendo a principal competência trabalhada a interação oral, juntamente com o desenvolvimento de competências interculturais. Para isso, utilizou-se como material uma ficha de atividade (Cf. Anexo 13), preparada pela professora estagiária e disponibilizada à aprendente em formato impresso.

Como na unidade didática anterior, antes da atividade, ao início da aula, conversou-se com a estudante acerca da sua opinião sobre o filme, da sua compreensão dos diálogos, se notou diferença nos sotaques das diferentes personagens, e se anotou alguma dúvida em relação ao vocabulário ou outro aspecto. A seguir, entregou-se à aprendente a ficha de atividade contendo uma série de perguntas a serem respondidas de forma oral, primeiramente sobre os contextos sociais e culturais retratados no filme e, numa segunda parte, sobre momentos específicos presentes nele. Devido ao tempo de aula, apenas foi possível a discussão das seis primeiras perguntas da ficha. Essa primeira parte do material foi utilizada apenas com um guião para a conversa, uma estratégia para que a professora estagiária não deixasse de abordar com a estudante tópicos que considerava importantes. Assim, as perguntas permitiram que se discutissem as temáticas em questão tanto em relação ao Brasil quanto ao país de origem da aprendente, além de passar também por Portugal (de acordo com as experiências e vivências da professora estagiária no país). As partilhas usaram sempre como ponto de referência as situações vistas no filme. Ao fim da aula, foi explicado à aprendente que deveria realizar em casa a última atividade proposta na ficha, a escrita de um pequeno comentário crítico sobre o final do filme, com o objetivo de desenvolver e avaliar a sua competência escrita.

Ainda que só se tenha conseguido realizar a primeira parte da atividade proposta, a aula cumpriu com os objetivos, já que a intenção principal era incentivar a aprendente a se expressar e debater criticamente sobre os temas apresentados no filme. Dessa forma, o material desenvolvido para a sessão foi útil, pois as perguntas serviram como guião para a discussão. Para a professora estagiária, o material foi

particularmente vantajoso, pois, na unidade didática anterior, por não ter por escrito temas específicos que pretendia discutir com a aprendente, teve de recorrer sempre à memória. Assim, com as perguntas em mãos, o debate ocorreu de forma mais natural, pois uma pergunta levava à seguinte e algumas vezes sequer havia a necessidade de as ler.

Perguntar sobre o país de origem da aprendente foi importante e interessante para permitir que ela se expressasse com mais segurança e motivação. Já ao falar das temáticas no Brasil, a aprendente baseou-se no filme e nos seus conhecimentos gerais sobre o país, adquiridos especialmente a partir daquilo que seus amigos brasileiros partilhavam com ela. Ela mostrou-se participativa ao longo da sessão, e demonstrou interesse acerca dos conhecimentos e partilhas que a professora estagiária lhe trouxe, fazendo também perguntas e permitindo que a sessão fosse de fato um momento de interação oral.

Ao fim da aula, a aluna partilhou uma preocupação que tinha em relação à mescla que notava realizar em suas produções, particularmente na sua pronúncia, entre as variedades do PE e do PB. Tal situação se dava ao fato dela ter aprendido inicialmente o PE e ter vivido por alguns meses em Portugal, mas, posteriormente, ter tido maior contato com o PB, através de amigos nativos na língua. A professora estagiária tranquilizou-a, destacando que essa interferência não compromete a comunicação, pois, no âmbito do pluricentrismo da língua portuguesa, conforme defendem Koch e Reimann (2019), é esperado que falantes interajam com diferentes variedades linguísticas. A situação permitiu, ainda, refletir sobre a importância de desenvolver a competência receptiva que, de acordo com Koch e Reimann (2019), diz respeito a capacidade de compreender e adaptar-se às diferentes variedades do português, habilidade essencial em contextos pluricêntricos e interculturais. Dessa forma, a professora pôde estar mais atenta para orientar melhor a aprendente nas aulas seguintes, ajudando-a a reconhecer e lidar com as diferenças linguísticas sem comprometer a comunicação.

3.3.2.2. Aula 2

A segunda aula dessa unidade didática teve como objetivos avaliar a compreensão oral da aluna em relação ao filme, desenvolver a interação oral através da discussão de aspectos presentes nele, avaliar as competências de escrita e de leitura da aprendente, apresentar vocabulário possivelmente novo presente no filme, em particular expressões idiomáticas presentes no PB, e apresentar/discutir algumas das variações linguísticas do PB. Além do material entregue na aula anterior, utilizou-se também uma nova ficha de atividade, desenvolvida pela professora estagiária para a prática do vocabulário (Cf. Anexo 14).

A aula começou com a discussão da segunda parte das perguntas sobre o filme, presentes na ficha entregue na semana anterior. Dessa vez, pediu-se que a aprendente fosse lendo as perguntas em voz alta e as respondendo oralmente. Após a resposta de cada pergunta, que foi sempre bem desenvolvida por ela, a professora estagiária dava também a sua opinião e fazia perguntas complementares de acordo com aquilo que a estudante dizia, tornando, assim, a atividade num diálogo e prática da interação oral.

Em seguida, pediu-se que a estudante lesse em voz alta o comentário crítico que escreveu em casa. Enquanto ela lia, a professora estagiária anotava desvios que precisavam ser corrigidos e prestava atenção à sua pronúncia, particularmente para avaliar uma possível mescla entre o PB e o PE, conforme a preocupação demonstrada pela aprendente na aula anterior. Após a leitura, a professora estagiária leu novamente o texto, em silêncio, e, enquanto lia, apontava oralmente os desvios que notava, aos quais a aprendente ia fazendo as correções. Conforme o esperado para o nível de proficiência B2, segundo os descritores do QECR (Conselho da Europa, 2020), o texto não apresentava problemas graves, razão pela qual não se dedicou muito tempo a ele. Em relação à mescla das variedades do português, a professora estagiária novamente a tranquilizou, pois não notou problemas quanto a isso.

Por fim, seguindo a indicação de Matos (2018), Singh e Mathur (2010) e Vieira (2015), que defendem que os filmes permitem trabalhar vocabulário em torno de temas específicos, promovendo a aprendizagem lexical de forma contextualizada, entregou-se

à aprendente uma ficha impressa com uma atividade de vocabulário onde os espaços em branco nos diálogos retirados do filme deveriam ser preenchidos com uma das palavras ou expressões apresentadas. A aprendente leu cada diálogo em voz alta e tentou responder aos quesitos por conta própria. Quando tinha dúvida, passava para o diálogo seguinte, até conseguir completar todos os quesitos corretamente sem a necessidade de intervenção da professora estagiária. Após cada resposta, as duas conversavam sobre o significado das expressões e, através disso, pôde-se conversar também com a aprendente acerca das diferenças de sotaques entre as regiões nordeste e sudeste do Brasil, bem como abordar brevemente o contexto de preconceito linguístico, e não só, que por vezes se faz presente em meio a essas divergências.

Apesar de não se ter tido muito tempo para a realização dessa atividade final, os objetivos propostos para a aula foram cumpridos. As perguntas discutidas na primeira parte da sessão seguiram a ordem cronológica do filme, o que foi bom para dar uma sequência à conversa. Além disso, a forma como foram elaboradas possibilitou um maior desenvolvimento das respostas por parte da aprendente. No que diz respeito à leitura e feedback do texto escrito pela estudante, foi vantajoso pedir que ela o lesse em voz alta para avaliar aquilo que era preocupação dela quanto à mistura das variedades PB/PE, bem como a sua pronúncia, que em geral não apresentou problemas. A professora estagiária teve alguma dificuldade em distribuir a sua atenção entre a existência de desvios, a pronúncia da aprendente, e o que dizia o texto, tudo ao mesmo tempo, portanto, foi também uma oportunidade de praticar essa competência.

Por fim, acerca da atividade de vocabulário, a aprendente não conhecia as expressões que ali estavam, por isso, foi uma atividade bastante produtiva. A partir dela, também, percebeu-se que por mais que se encontre novo vocabulário em filmes, se ele não for destacado e trabalhado em sala de aula, poderá passar despercebido, principalmente se o aprendente assistir ao filme com legendas em outros idiomas, como foi o caso dessa estudante. A partir dos diálogos presentes nesta atividade, também foi possível trabalhar a compreensão escrita da aprendente.

3.3.2.3. Reflexões finais

Considerou-se que a escolha do filme *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015) como apoio para as aulas dessa unidade didática foi assertiva, pois possibilitou que os objetivos propostos fossem alcançados. O filme em questão apresenta diversas temáticas acerca da sociedade e cultura brasileiras, permitindo a elaboração de debates e atividades que não só contribuíram para o desenvolvimento das competências linguísticas da aprendente, mas também de suas competências sociolinguísticas e interculturais.

Observou-se de modo particular nessa unidade didática que o vocabulário, as expressões e estruturas linguísticas presentes nos filmes podem muitas vezes passar despercebidos pelos aprendentes se não forem destacados e trabalhados em sala de aula. Assim, é necessário que o professor, como mediador, chame a atenção dos estudantes para aspectos específicos do filme assistido para garantir que eles possam tirar um maior proveito desse tipo de recurso.

As aulas dessa unidade também contribuíram para a reflexão da professora estagiária acerca da gestão do tempo para a realização das atividades planejadas. Ao mesmo tempo em que, em relação a unidade didática anterior, sentiu-se mais confiante para dirigir as aulas, mais preparada em termos de elaboração de perguntas e comentários, e mais segura também para responder às perguntas da aluna, os debates e discussões acabaram por se prolongar mais do que o esperado. Dessa forma, por falta de uma maior gestão do tempo, houve pouco tempo para a realização de uma das atividades.

Outro ponto de grande valia nessa unidade curricular foi a atividade escrita proposta. Se para a aprendente foi uma oportunidade de desenvolvimento de suas competências linguísticas, para a professora estagiária foi uma oportunidade de aprendizado no que diz respeito a correção e feedback.

3.3.3. Unidade didática 3: Preparação para trabalho final - *Bacurau*

O objetivo principal dessa unidade didática, formada por quatro sessões, foi preparar a aprendente para a apresentação oral obrigatória que se realizaria no final do semestre letivo. A nota desta apresentação equivaleria a 35% da nota final da unidade curricular Português Módulo 3a, portanto, exigia um bom preparo por parte da estudante.

De acordo com as orientações do programa do mestrado:

Oral Presentation Exam topics must focus on a serious Image Studies-related topic of the student's choice in the target language. [...] A student's Oral Presentation Exam topic may comprise focus on contemporary adaptations/ tv programmes/ films/ illustrations/ images encountered in Image Studies modules OR on social media platforms OR on journalistic use of images OR on another subject related to aspects of the societies/ countries linked to the target language being studied.⁸

Tendo isso em conta, a apresentação da aprendente teve como material de análise, à sua escolha, o filme *Bacurau*⁹ (Mendonça Filho & Dornelles, 2019). Dessa forma, de modo a auxiliá-la ao longo da preparação do trabalho, planejou-se para a primeira aula uma conversa sobre o filme para uma melhor compreensão do mesmo e para identificar temas que a estudante poderia trabalhar. A segunda aula teve como objetivo uma discussão mais específica com a aprendente em relação ao tema que ela escolheu abordar, bem como a estrutura do seu trabalho. Para a aula seguinte, pretendeu-se discutir com a estudante como realizar uma boa apresentação oral em português, abordando a estrutura que deveria seguir (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o tipo de vocabulário que poderia ser utilizado em cada momento. Por fim, para a última sessão, planejou-se revisar com a aluna a sua apresentação, permitindo

⁸ Retirado do documento *Language core and option modules for MALI: Assessment*, disponibilizado pela professora diretora do mestrado aos estudantes, professores e tutores.

⁹ Filme brasileiro de 2019, escrito e dirigido por Juliano Dornelles e Kleber Mendonça Filho, indicado a vários prêmios nacionais e internacionais.

que ela utilizasse esse tempo para praticá-la e para tirar possíveis dúvidas que ainda tivesse.

3.3.3.1. Aula 1

Tendo em conta o objetivo principal da unidade didática, essa primeira aula teve como finalidade realizar uma conversa introdutória acerca do material que a aprendente escolheu analisar em sua apresentação, o filme *Bacurau* (Mendonça Filho & Dornelles, 2019), de modo a verificar a compreensão da aluna sobre o mesmo, tirar suas dúvidas, e identificar possíveis temas que a estudante poderia abordar. Para essa sessão não foi preparado nenhum material para ser entregue à aprendente, pois o intuito era que ela própria guiasse a discussão a partir dos temas que lhe interessavam no filme e que ela tinha interesse em abordar em sua apresentação. Ainda assim, a professora estagiária se preparou com perguntas e temas-chaves para instigar o debate sempre que necessário.

Assim, inicialmente, pediu-se que a estudante fizesse, oralmente, um breve resumo do filme, falando sobre do que se trata, quais as temáticas que aborda, quais os simbolismos presentes, etc., com o intuito de permitir a prática da sua produção oral e de avaliar a sua compreensão do filme, não só em relação ao enredo em si, mas também no que diz respeito ao contexto sociocultural, às temáticas e aos simbolismos presentes nele.

Após ouvir o resumo da aprendente, a professora estagiária questionou-a sobre o(s) gênero(s) em que o filme pode ser enquadrado e o porquê. Conversaram também sobre os símbolos e metáforas presentes no filme e o que eles representam: o nome *bacurau*, o sertão sendo representado verde em contraposição à seca geralmente apresentada nas mídias, o movimento do cangaço, e o papel do museu e da escola no filme. Por fim, discutiram também sobre os diferentes tipos de resistência abordados: a resistência política, à transposição de culturas por outras, e às dificuldades da vida no sertão nordestino.

Em seguida, perguntou-se à estudante se havia algo no filme, seja em relação ao vocabulário ou mesmo a aspectos culturais e ao contexto, sobre que ela tinha dúvidas e conversaram sobre algumas questões que ela tinha apontado. Ao fim da sessão, pediu-se que, ao longo da semana, a estudante se decidisse quanto ao foco de sua apresentação, ou seja, quais os aspectos do filme que pretendia abordar, para que pudessem discutir sobre isso na sessão seguinte. Além disso, pediu-se que ela montasse também para a próxima aula a estrutura do seu trabalho.

Esta sessão inicial da unidade didática cumpriu com o seu objetivo, pois permitiu avaliar a compreensão global da aprendente sobre o filme, fazê-la refletir sobre os temas abordados nele, bem como auxiliá-la naquilo que não tinha sido muito bem percebido por ela. Também foi importante discutir os símbolos e metáforas presentes no filme e o que cada um deles pretendia representar para permitir que a aprendente enxergasse além do que estava na superfície dos diálogos e cenas. Essa discussão foi produtiva também por permitir a reflexão da estudante, auxiliando-a na escolha do tema para a sua apresentação oral.

3.3.3.2. Aula 2

O objetivo principal dessa sessão foi discutir com a aprendente o tópico e a estrutura da sua apresentação oral, de modo a auxiliá-la em suas dúvidas e a permitir que, através dessa conversa, ela pudesse refletir, enxergar o tópico sob outras perspectivas, e, assim, melhor desenvolver o seu trabalho.

Ao ser perguntada no início da aula, a estudante informou que, apesar de ainda não ter montado a estrutura concreta da sua apresentação, o foco principal do seu trabalho seria abordar as formas como a temática da “resistência” é apresentada no filme, particularmente a resistência do povo de bacurau e do povo nordestino. Dessa forma, discutiu-se durante a aula quais são os diferentes tipos de resistência presentes no filme, quais os principais símbolos apresentados nele e o que cada um deles pode querer representar, e questionou-se se o filme, uma distopia onde estrangeiros visitam o Brasil para realizar uma espécie de “turismo de caça” onde os caçados são a população

de Bacurau, poderia ser uma denúncia do que se passa/ já se passou/ e poderá se passar com comunidades indígenas e quilombolas no Brasil, que tantas vezes foram e são exterminadas e/ou expulsas de suas terras.

A partir dessa discussão, a aprendente apresentou dúvidas em relação a momentos históricos brasileiros mencionados pela professora estagiária como dignos de reflexão ao se falar nos tipos de resistência abordados no filme, como a resistência nordestina e a revolução pernambucana no século XIX, o movimento do cangaço no início do século XX, e a existência de comunidades quilombolas e por quem são formadas. Assim, a professora estagiária explicou à estudante de forma geral cada um desses contextos, mas sugeriu que ela os pesquisasse mais a fundo e analisasse se havia ou não referências desses movimentos no filme.

Ao fim da aula, sugeriu-se que, ao longo da semana, a aprendente procurasse entrevistas com os diretores do filme em que eles falassem da temática da resistência. Além disso, já que essa temática é tão abordada pelo filme, podendo-se enquadrar em diferentes contextos (político, social, cultural, etc.) sugeriu-se que ela escolhesse um deles para abordar em seu trabalho de forma mais detalhada ou invés de falar sobre todos de modo geral.

A sessão foi proveitosa para a aprendente, cumprindo com os seus objetivos, pois serviu para fomentar novas ideias e perspectivas acerca da temática que pretendia abordar em seu trabalho, bem como tirar dúvidas, especialmente em relação a contextos históricos e socioculturais. Foi importante que a estudante refletisse sobre os diferentes tipos de resistência presentes no filme e, assim, pudesse escolher um deles para trabalhar de modo mais detalhado.

3.3.3.3. Aula 3

Como em toda a unidade didática, o objetivo principal dessa sessão foi, mais uma vez, auxiliar a aprendente na montagem da sua apresentação. De modo particular para essa aula, objetivou-se auxiliá-la em relação à estrutura do seu trabalho e o tipo de vocabulário que poderia ser utilizado para que se realizasse uma boa apresentação oral

em língua portuguesa. Para tal, utilizou-se um material criado e disponibilizado pela orientadora do estágio, a professora Ana Vera, com o título: *A short guide to oral presentation in Portuguese: How to get started, how to conclude, and suggestions for what to do in between* (Cf. Anexo 15).

Ao início da aula, verificou-se com a aprendente o que ela tinha escrito em relação à estrutura do seu trabalho, mais precisamente, os tópicos que ela propôs para a sua apresentação e a ordem que seguiam. Ao longo dessa leitura, corrigiram-se erros de ortografia e acentuação e, ao final, discutiu-se sobre a proposta da estudante, do porquê seguir aquela sequência, e do que poderia ser acrescentado ou modificado.

Em seguida, foi entregue à aprendente o documento com palavras-chave para cada parte da apresentação e, juntas, a professora estagiária e a estudante leram e discutiram cada um dos tópicos do documento, detendo-se mais naqueles de maior importância e nos que a estudante apresentava dúvidas ou dificuldades.

Após isso, a aprendente partilhou os slides de sua apresentação, que ainda estavam incompletos. Apesar de ainda não ter nada escrito, já possuíam um plano de fundo e algumas imagens, faltando-lhe desenvolver os tópicos e textos. Em meio às imagens, a estudante explicou que tópicos abordaria em cada slide e o que pretendia escrever.

O objetivo principal da sessão foi alcançado, pois permitiu à aluna tirar suas dúvidas, refletir sobre a estrutura do seu trabalho e sobre o que poderia ser acrescentado ou modificado, e apresentou a ela o tipo de vocabulário e estruturas linguísticas que poderia utilizar em sua apresentação.

3.3.3.4. Aula 4

O objetivo dessa última sessão foi possibilitar que a aprendente praticasse a sua apresentação oral, tirasse dúvidas e corrigisse eventuais desvios, especialmente em relação à pronúncia.

Apesar de não querer praticar a sua apresentação alegando não estar ainda preparada para tal, a aprendente partilhou os slides, já finalizados, e, enquanto os mostrava, ia dizendo o que pretendia falar em cada um deles. Ela aproveitou também esse momento para tirar dúvidas em relação à pronúncia de algumas palavras. No final da aula, dialogaram brevemente sobre as sessões de tutorial que tiveram ao longo do semestre e sobre a opinião da aprendente acerca das aulas e de como elas contribuíram para o desenvolvimento de suas competências linguísticas, sociolinguísticas e interculturais em PLE, ao que a aprendente se mostrou bastante positiva, especialmente em relação à utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas.

Sendo esta a última sessão tutorial do semestre, a professora estagiária deixou todo o tempo de aula disponível para que a aprendente o utilizasse para aquilo que necessitasse, tanto em relação à sua apresentação oral quanto a outros tópicos que desejasse discutir.

3.3.3.5. Reflexões finais

A estrutura dessa unidade didática teve de ser diferente das anteriores devido aos seus objetivos mais específicos. Tendo como finalidade a preparação da aprendente para a sua apresentação oral, algo que exigia um trabalho independente por parte dela desde a escolha do tópico até a montagem da estrutura do trabalho e decisão acerca do que apresentar, as aulas dessa unidade precisaram estar abertas, mais do que as anteriores, para aquilo que a estudante necessitasse. Além disso, o conteúdo das aulas era apresentado pela própria aprendente, que tinha de evoluir na preparação do seu trabalho de semana a semana para que algo novo pudesse ser discutido.

Essa incerteza quanto ao rumo que cada aula seguiria exigiu um maior preparo por parte da professora estagiária. As sessões tiveram de ser planejadas como quaisquer outras, mas tendo sempre em conta diferentes planos que poderiam ser seguidos em diferentes situações, sempre a depender daquilo que a aprendente trouxesse ou não para as aulas.

Foi essencial, também, que a professora estagiária assistisse e pesquisasse sobre o filme escolhido pela aluna e sobre seus contextos e temáticas, para que a pudesse auxiliar e contribuir com a sua reflexão crítica sobre o mesmo. Assim, através das perguntas que fez à estudante ao longo das sessões, pôde expandir a sua curiosidade e os seus conhecimentos sobre os temas tratados no filme.

Ao longo das três unidades letivas, por meio da utilização de recursos cinematográficos brasileiros e fundamentadas na literatura da área, as sessões de tutorial visaram auxiliar a aprendente no desenvolvimento de diferentes competências em PLE. A análise e os resultados dessa investigação-ação serão abordados no capítulo a seguir.

4. Análise e interpretação dos resultados

Com o objetivo de avaliar as unidades didáticas relatadas no capítulo anterior, bem como responder à pergunta de investigação e comprovar a veracidade das hipóteses formuladas, apresenta-se neste capítulo a análise e a interpretação dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada realizada com a aprendente após o semestre letivo, bem como dos dados obtidos a partir da observação direta e sistemática da participação e do desempenho comunicativo da estudante ao longo das atividades propostas em cada sessão.

4.1. Avaliação das unidades didáticas

A avaliação das unidades didáticas foi conduzida, sobretudo, a partir da opinião da aprendente, recolhida através de uma entrevista oral semiestruturada realizada via Zoom após a conclusão do estágio. O questionário utilizado (Cf. Anexo 16) foi apresentado à estudante durante a entrevista através do recurso de partilha de ecrã. As perguntas foram lidas pela professora estagiária em português e respondidas oralmente em inglês pela aprendente, possibilitando a recolha de dados qualitativos sobre a sua experiência de aprendizagem. A entrevista foi gravada, com a devida autorização da participante, de modo a assegurar a fidelidade dos dados recolhidos e permitir a sua posterior análise.

O questionário foi organizado em três partes distintas. A primeira centrou-se na avaliação do impacto da utilização de recursos cinematográficos no desenvolvimento da competência linguística da aprendente. A segunda parte procurou analisar de que forma esses recursos contribuíram para a compreensão da cultura e da sociedade brasileiras, articulando-se, assim, com as competências sociolinguística e intercultural. Por fim, a terceira parte reuniu questões destinadas a uma apreciação geral da experiência e à recolha de sugestões para futuras práticas pedagógicas.

Parte 1: Impacto no aprendizado da língua portuguesa

A primeira pergunta, “Você acha que assistir a filmes brasileiros ao longo do semestre foi útil para o seu aprendizado do Português?”, apresentava quatro opções de resposta: *muito útil, útil, pouco útil, e nada útil*. A participante selecionou a opção *muito útil*, e justificou da seguinte forma:

A: Well, because first of all, you get to see how locals express themselves. So... so, yeah! You get, like, all the... idiomatic expressions, like, and everything that you don't get from, like, grammar books. And, also, because it brought me more inside of the Brazilian culture and actually being more interested in the culture. So, like, maybe after watching a movie, like, after watching these movies I went and asked my Brazilian friends, like: “oh, but, what about this? What about that? What's your experience?”. So, like, it made me more curious about Brazilian culture.

Essa resposta evidencia dois aspectos centrais: por um lado, a relevância do cinema como fonte de *input* autêntico, sobretudo pela exposição a expressões idiomáticas e outros termos ausentes nos manuais gramaticais; por outro, o papel do recurso fílmico como elemento motivador para o aprofundamento da dimensão cultural, estimulando a curiosidade da aprendente e promovendo interações comunicativas com falantes nativos.

A segunda questão centrou-se na expressão oral, competência que a aprendente indicou ser a que mais desejava desenvolver ao longo das sessões. Perguntou-se, portanto: “Você acredita que discutir os filmes nas aulas ajudou a melhorar sua expressão oral?”. Entre as quatro alternativas (*sim, muito; sim, moderadamente; um pouco; não*), a aprendente escolheu “*sim, muito*” e justificou:

A: Again, for the same reason, I mean, the same reasons. Because... yeah, you get more, like, the speaking, you're, like, getting used to hearing the language and how people speak on a regular basis, and not like, maybe on a presentation for college, which is, like, different. So... yeah, it's a different kind of *expressão*

oral. It's more, like, day to day. Well, in these cases. Probably other movies are more... but, yeah, usually you get the day-to-day conversations.

A resposta evidencia que a participação nas discussões sobre os filmes contribuiu significativamente para o desenvolvimento da expressão oral, sobretudo ao expor a aprendente a interações mais próximas da linguagem cotidiana. Além disso, ressalta-se a diferença entre a prática formal de fala em contextos acadêmicos e o uso comunicativo em situações reais, mostrando que o recurso cinematográfico favoreceu a familiarização com padrões de discurso natural e coloquial, fortalecendo a competência comunicativa de forma autêntica e contextualizada.

Em seguida, apresentou-se um quadro com diferentes competências, solicitando à participante que o completasse indicando de que forma a utilização de filmes nas aulas contribuiu para o desenvolvimento de cada uma delas. As opções disponíveis eram: *Muito*, *Moderadamente*, *Pouco* e *Nada*. O quadro preenchido pela aprendente ficou da seguinte forma:

Quadro 2 – Avaliação das competências desenvolvidas a partir do uso de filmes como apoio às aulas de PLE

Competência	Muito	Moderadamente	Pouco	Nada
Expansão do vocabulário	X			
Compreensão oral	X			
Compreensão de diferentes sotaques e variações linguísticas		X		

Melhoria da pronúncia	X			
Desenvolvimento da fluência nas interações orais		X		
Outra: Compreensão da cultura*	X			

*Categoria acrescentada pela aprendente.

Cabe destacar que a última competência, *Compreensão da cultura*, foi acrescentada pela própria aprendente, evidenciando a importância que atribui à essa dimensão no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à compreensão de diferentes sotaques e variações linguísticas, a aprendente relatou que consegue perceber a diferença entre o PB e o PE, mas encontra maior dificuldade em distinguir entre os diferentes sotaques dentro do PB.

A análise deste quadro indica que a utilização de filmes contribuiu de forma mais significativa para a expansão do vocabulário, compreensão oral, melhoria da pronúncia e compreensão da cultura brasileira, refletindo um impacto direto no desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais essenciais. Por outro lado, competências como a compreensão de diferentes sotaques dentro do PB e o desenvolvimento da fluência nas interações orais foram percebidas como menos beneficiadas, sugerindo que a prática de atividades complementares específicas poderia reforçar essas dimensões.

Parte 2: Compreensão da Cultura e Sociedade Brasileiras

A primeira questão desta segunda parte foi: “Assistir a filmes brasileiros ajudou a entender melhor aspectos da cultura e da sociedade do Brasil?” Entre as opções de

resposta, *Sim, muito; Sim, moderadamente; Um pouco; Não*, a participante selecionou “*Sim, muito*”. Ao justificar a sua escolha, declarou:

A: Yes, but also because we were discussing the films together. Because, I had you there, so I got to ask you, I had the possibility to ask you a lot of questions. So, it was like a useful means, like seeing the movies as an excuse to open, like, a lot of different conversations. So... yeah.

Quando questionada se teria conseguido aprender sobre a cultura brasileira apenas assistindo a filmes por conta própria, respondeu:

A: No, it's, like, both. Like, I went to watch the movie *Ainda estou aqui*¹⁰. So, of course it made me understand a lot of things. But then, yeah, it depends if you're watching it, like, in a passive way, or... so, of course, I got to see something that I wasn't thinking about. But so... that really helped, because, also, it's visual, it's more impactful than, like, maybe reading an article. And then, like, in a class, I got to ask you questions, like, straight away, after, like, watching the movie, so it's... I mean, it's even, like... stimulating, because, like... yeah!

As respostas da aprendente indicam que a combinação entre a visualização dos filmes e a discussão em aula foi determinante para a sua compreensão de aspectos culturais e sociais brasileiros. Os filmes proporcionaram um *input* visual e contextualizado que facilitou a percepção de elementos culturais, enquanto as conversas e a possibilidade de esclarecer dúvidas reforçaram a aprendizagem, tornando-a mais ativa e significativa. Assim, verifica-se que a integração do cinema com atividades de debate em sala de aula não apenas promoveu a apreensão de conteúdos culturais, mas também estimulou a curiosidade, a reflexão e o engajamento da estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se o importante papel do professor como mediador e incentivador de debates e reflexões a partir da exploração dos temas abordados nos filmes. Essa constatação corrobora a afirmação de

¹⁰ Filme brasileiro de 2024, dirigido por Walter Salles, vencedor na categoria de melhor filme internacional no Oscar 2025.

Stempleski (2002, citado por Silva, 2010), já discutida no enquadramento teórico, de que o êxito ou ineficácia da utilização de filmes no contexto de ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da atuação do professor. Igualmente, vai ao encontro do que afirmam Robalo (2018) e Silva (2010), que defendem que, ainda que atualmente exista uma grande quantidade de materiais autênticos disponíveis online para os aprendentes, a utilização desses recursos em contexto de sala de aula, aliada a uma intencionalidade pedagógica e à mediação do professor, favorece uma exploração mais direcionada, permitindo que o entretenimento se transforme em aprendizagem.

A pergunta seguinte explorou aspectos específicos da cultura e sociedade brasileira que mais chamaram a atenção da participante: “O que mais chamou sua atenção sobre a cultura e a sociedade brasileira nos filmes assistidos?”. A aprendente respondeu:

A: Hum... I found very interesting all the, like, conversations we had about the, like, *desigualdades sociais*? Between, like, Nordeste, and... other regions. And... and also, like, in the cities, so in the *favelas*... like, *favelas* compared to, like... well, *favelas* in big cities, and also the relations with the police... or, like, these kinds of things. So, I found, like, this is like, this is interesting, very interesting.

A análise desta resposta indica que a participante valorizou particularmente a discussão sobre desigualdades sociais, diferenças regionais e contrastes urbanos, bem como as relações entre comunidade e polícia. Esses comentários evidenciam que os filmes funcionaram como ponto de partida para uma reflexão crítica sobre aspectos sociais complexos do Brasil, promovendo a competência sociocultural e estimulando uma consciência intercultural ao possibilitar a comparação com a sua própria cultura e com a de países onde viveu ou esteve.

A próxima questão investigou se algo em particular nos filmes despertou reflexão ou aprendizado sobre o Brasil: “Alguma cena, personagem ou tema dos filmes o(a) fez refletir ou aprender algo novo sobre o Brasil? Explique.” A participante respondeu:

A: Hum... well, the... in *Cidade de Deus*, like, everything! [risos] Basically. Like, the... yeah, life in the *favelas*, and... yeah, like, childhood in the *favelas* [risos].

And... and also, hum... the... school system in Brazil. I didn't know, like, you know? About private schools and public schools. So, that was very interesting as well.

Esta resposta evidencia que a visualização dos filmes proporcionou à aprendente *insights* significativos sobre a realidade social brasileira, incluindo a vida nas favelas, a infância em contextos desfavorecidos e o funcionamento do sistema escolar público e privado, permitindo uma compreensão mais profunda das desigualdades e das estruturas sociais do país. Esses elementos contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural, no sentido em que promovem uma reflexão em relação às semelhanças e diferenças entre “‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’” (Conselho da Europa, 2001). Além disso, demonstra que o cinema funciona como recurso pedagógico capaz de suscitar reflexão crítica, ampliando a percepção da estudante sobre temas culturais, sociais e educativos de forma contextualizada e envolvente.

A pergunta seguinte procurou comparar as percepções da participante sobre o Brasil antes e depois de assistir ao filme *Cidade de Deus*: “Como você compara os temas abordados em *Cidade de Deus* com o que você imaginava do Brasil antes de assistir ao filme?”. Após alguma hesitação por parte da aprendente, a professora estagiária acrescentou: “Você sabia que no Brasil existiam favelas? Imaginava que poderiam ser daquela forma?” A participante respondeu: “Sabia, mas não imaginava tão... *like, cruel*. Hum... especialmente com as crianças... sim, não imaginava que fosse assim.”

A análise desta resposta evidencia que, embora a aprendente tivesse conhecimento prévio da existência de favelas no Brasil, o filme proporcionou uma percepção mais realista, aprofundada e intensa das condições sociais, especialmente em relação às experiências de crianças nesses contextos. Isso, mais uma vez, reforça a relevância do cinema como recurso para o desenvolvimento das competências socioculturais e interculturais, pois permite confrontar expectativas prévias com realidades sociais concretas, estimulando a reflexão crítica e a sensibilização para questões sociais complexas.

A questão seguinte abordou as diferenças de classes na sociedade brasileira, a partir do filme *Que Horas Ela Volta?* (2015): “Essas diferenças eram como você imaginava antes de assistir ao filme? Em que aspecto(s) o filme a surpreendeu?” A participante respondeu:

A: Hum... well... no, I didn't expect, like, the... well, in every society, in every country there's... differences from, like, a part of, like, the country, like in Italy from the south... like, it's basically the same thing of, maybe, Nordeste? The south for us is, like, is seen as, like, worse than the north? Like, less developed? So, there's this kind of, like, prejudice. So... of course in Brazil, which is, like, a huge country, I, I mean, I wasn't thinking there was no divergences there [risos]. But... but, yeah, I mean... I'm thinking of... what struck me about the movie... but, yeah, it was the relationship between the mother and the daughter, probably that. And the fact that she just... well, of course it's to work and to, like... wanting her daughter, but, like... she left and she's not, like... like, she's not there to grow her own daughter but she's there to, like, look after other people's kids, like, you know?

Essa resposta mostra que a aprendente foi surpreendida pela complexidade das relações de classe retratadas no filme, especialmente na relação entre mãe e filha e nas responsabilidades assumidas pela empregada doméstica em detrimento de sua própria família. Torna-se, assim, evidente, mais uma vez, o potencial do cinema para ampliar o conhecimento da aprendente sobre o contexto social e cultural brasileiro. Além disso, a comparação que ela estabelece entre as desigualdades sociais do seu país e aquelas observadas no Brasil a partir do filme, revela a possibilidade de desenvolvimento da competência intercultural.

A próxima pergunta investigou: “Os filmes despertaram algum interesse em aprender mais sobre a realidade social e cultural do Brasil? Por quê?” A participante respondeu:

A: Hum... Yes, as I said before. Hum... like, it made me more and more curious because... because of course it's a huge country, so... like, it's dense in... in social

differences, discriminations, prejudice and everything. So... And the culture is, like, very... strong, like. So, there's a lot of... like, when I watched *Bacurau* I thought "Oh my God, I'm gonna watch all the movies from Brazil!" [risos], because they're, like, they're very engaged socially? So, they display a lot of social issues, so... yeah! I was very interested after I watched... after I saw these movies.

A análise desta resposta evidencia que os filmes estimularam significativamente a curiosidade e o interesse da participante pela realidade social e cultural brasileira, ao apresentar de forma vívida questões como desigualdades, discriminações e preconceitos. Além disso, os filmes despertaram uma motivação contínua para explorar outros títulos e aprofundar o conhecimento sobre o país, mostrando que o cinema funciona como um recurso pedagógico eficaz para a competência sociocultural, ao permitir a observação crítica de problemáticas sociais e culturais de forma envolvente e contextualizada.

A partir das respostas da aprendente, observou-se que grande parte dos conteúdos abordados nos filmes não fazia parte do seu conhecimento prévio, o que leva a refletir sobre o impacto desses recursos no aprendizado da língua-alvo em contexto não imersivo, em comparação ao contexto de imersão. Surge, assim, o questionamento: caso a estudante estivesse a viver no Brasil durante o aprendizado, os filmes teriam exercido o mesmo efeito? Ainda que não seja possível responder a essa questão, tal reflexão reforça o potencial da utilização de recursos cinematográficos para enriquecer o aprendizado em contextos não imersivos.

Parte 3: Avaliação Geral e Sugestões

A primeira pergunta da última parte do questionário avaliou a percepção da participante sobre a eficácia do cinema como recurso pedagógico no ensino de PLE: "Você acredita que o uso de filmes em sala de aula é uma boa estratégia para aprender português e compreender a cultura e a sociedade dos países de Língua Portuguesa? Por quê?". A participante respondeu:

A: Hum... well, yes. Because, well, of all the reasons that I already said. But also, because that's basically how I've learned English, like to spe... like, more like, yes, to speak English. Because, like, yeah, I've always been studying it since I was in primary school. Then, when I started, like, watching movies, series, hum... in the original language, you know? It made easier to, like, understand. So, like, express myself... So, it's the same thing here for Portuguese. Even if now I'm speaking in English, but [risos]... I'll probably say maybe it's better.

A análise desta resposta evidencia que a participante reconhece o valor do cinema como estratégia pedagógica, tanto para o desenvolvimento da compreensão e expressão orais quanto para a compreensão cultural. A experiência prévia de aprendizagem de inglês através de filmes e séries reforça a percepção de que o recurso audiovisual facilita a internalização da língua e da cultura, tornando o processo de aprendizagem mais natural e motivador. Assim, de acordo com a opinião da participante, a utilização de filmes em PLE contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas e para o engajamento ativo dos aprendentes.

A questão seguinte avaliou a percepção da participante sobre a eficácia de assistir aos filmes em casa, em vez de na sala de aula: “Você assistiu aos filmes em casa. Você achou essa abordagem eficaz?”. Antes que a participante respondesse, a professora estagiária comentou que durante as sessões de tutorial que tiveram não houve tempo para assistir aos filmes em sala de aula, mas perguntou como a aprendente imaginaria a dinâmica se, ao invés de uma hora semanal, tivessem tido duas ou três.

Entre as opções de resposta — *Sim, foi bom assistir em casa e discutir nas aulas; Sim, mas acho que poderia ser ainda mais produtivo se dedicássemos algum tempo na aula para assistir aos filmes ou a parte deles; Não, eu preferiria assistir aos filmes na aula* — a participante indicou uma posição intermediária entre a primeira e a segunda opção. Ao explicar sua escolha, declarou:

A: You know, if you're asking me, my dream is to, of course, watch a movie in a cinema every class [risos] and then discuss about it. But there's no time, and, like, I understand, like, that even if we had 3 hours, if you watch a movie and

then stop it and talk about it, there's so many things to say about the, like, a scene, so imagine about a movie. So... like, maybe... some scenes? That we rewatch? Like, maybe if there's, like, some super important scene, it's useful to rewatch it. But, more so to get, like, an understanding, like, towards the [inaudível] part of movie it's ok. I mean, I think we cannot do that for... because we watched, we talked about, like, four movies? No, three movies. But if it was more... [risos]. So, I mean, it's something between the first and the second [option]...

A resposta indica que a participante considerou a abordagem de assistir aos filmes em casa seguida de discussão em aula eficaz, mas reconheceu que o processo poderia ser ainda mais produtivo com a possibilidade de rever cenas importantes durante a aula. A reflexão demonstra que o tempo limitado nas aulas não permite assistir ao filme completo com discussões detalhadas, mas que a combinação de visualização prévia em casa e debate guiado favorece a compreensão e o envolvimento com os conteúdos culturais e linguísticos. Isso evidencia a necessidade de estratégias flexíveis na utilização do cinema como recurso pedagógico, equilibrando autonomia do aprendiz e orientação do professor.

A última pergunta do questionário investigou os interesses da participante para aulas futuras: "Que tipos de filmes ou temas você gostaria de explorar em aulas futuras?". A participante respondeu:

A: Well, hum... I think it would be again about, like, social... differences? Based on, like, maybe, like, historical events? But, maybe, I don't know about, because I didn't study Brazilian history or, like... I studied a little bit, well, I've studied Brazilian literature, so, not really history history. But, like, I mean... Brazilian history is, like, very important cause all the, like, colonization and everything, so... hum... I'd like to see movies like *Bacurau*, that are all about, like, even, like, dystopic... [inaudível], but on historical events, because, basically, like, it's real events that happened? But seen in other perspectives, I don't know how to say. But, yeah, kind of, like, movies where I can learn more about Brazilian history...

A análise desta resposta mostra que a participante manifesta interesse em continuar explorando temas sociais e históricos do Brasil através do cinema, destacando a importância de filmes que retratem eventos históricos reais sob diferentes perspectivas. Essa preferência evidencia a motivação para aprofundar a compreensão da história, cultura e sociedade brasileiras, além de reforçar o papel do cinema como ferramenta de aprendizagem significativa, capaz de integrar conteúdos culturais e linguísticos, estimular a competência intercultural e fomentar a reflexão crítica sobre a realidade social e histórica do país.

A análise da entrevista evidenciou que a utilização de recursos cinematográficos nas unidades didáticas constituiu uma estratégia eficaz tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a ampliação das competências sociolinguísticas e interculturais da aprendente.

No que diz respeito aos registos da observação participante em sala de aula ao longo das sessões, acrescenta-se que a aprendente teve uma postura participativa e colaborativa, mostrando-se receptiva à realização das atividades propostas, tanto em sala de aula quanto às que foram pedidas para casa. Em todas as unidades didáticas, interagiu bem com a professora estagiária, colocando dúvidas e fazendo comentários pertinentes. Tal atitude constitui um indicativo significativo de que o planejamento e a implementação das unidades didáticas correspondiam aos interesses e necessidades da aprendente, que se mostrou motivada ao longo de todo o percurso.

As percepções recolhidas, tanto a partir da entrevista quanto pela observação participante, permitem compreender melhor os impactos da abordagem didática implementada e, ao mesmo tempo, fornecem dados relevantes para a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. Neste sentido, os resultados obtidos servem de base para as conclusões gerais da investigação e para a proposição de melhorias futuras, que serão discutidas nos próximos tópicos.

4.2. Conclusões da investigação

Conforme disposto no capítulo 1, a investigação-ação realizada teve como pergunta de investigação a seguinte:

De que modo a utilização de recursos cinematográficos como apoio às aulas de PLE pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas de aprendentes em contexto não-imersivo?

A partir dos resultados da investigação e da análise do processo de planificação e implementação das unidades didáticas, pôde-se comprovar como verdadeiras as hipóteses inicialmente avançadas para responder à pergunta. Desse modo, afirma-se que:

- 1- Os recursos cinematográficos contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral por apresentarem linguagem autêntica – ao menos em contraste com os materiais quase sempre oferecidos pelos manuais – com sotaques, entonações e expressões variadas;
- 2- Favorecem a produção e interação oral ao fornecerem modelos naturais de fala e temas para discussão;
- 3- O uso de legendas na língua-alvo e a criação de atividades que conectem o filme a textos escritos promovem o desenvolvimento da compreensão escrita;
- 4- Promovem a produção escrita, pois oferecem temas diversificados para a escrita criativa e para a criação de textos de análise crítica e argumentativa;
- 5- Contribuem para o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural, oferecendo o contato com elementos culturais, veiculando comportamentos, normas sociais, gírias, expressões idiomáticas e valores culturais que dificilmente são aprendidos em manuais. Além disso, permitem uma compreensão mais ampla e crítica da cultura da língua-alvo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos.

Tendo como base tais constatações, juntamente com a fundamentação teórica que guiou este plano de investigação-ação, pode-se afirmar que a utilização de recursos

cinematográficos como apoio às aulas de PLE em contexto não imersivo pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento não só da competência linguística, tanto na oralidade quanto na escrita, mas também de competências sociolinguísticas e interculturais, que, no contexto não imersivo, são mais difíceis de serem adquiridas.

Apesar disso, conforme descrito na literatura e comprovado a partir da investigação, para que a utilização de filmes seja relevante e proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que seja acompanhada por uma planificação cuidadosa e com objetivos muito bem definidos, e pela implementação de procedimentos adequados, destacando-se, assim, o papel fundamental do professor.

Embora os resultados tenham sido positivos, as limitações identificadas ao longo da investigação abrem espaço para propostas de melhoramento, que serão apresentadas a seguir.

4.3. Propostas de melhoramento

Uma das principais limitações dessa investigação foi o fato de que a implementação das unidades didáticas planejadas foi testada com apenas uma aprendente, o que pode ter limitado ou influenciado os resultados da pesquisa. Assim, para futuras investigações nessa área, propõe-se que a implementação seja realizada num contexto de aulas em grupo (com a devida adaptação) ou com um maior número de aprendentes em contexto de aulas individuais, sejam eles de um mesmo nível de proficiência ou de níveis diferentes, o que permitiria comparações diversificadas.

Sugere-se também, para implementações futuras, o visionamento de uma ou algumas cenas dos filmes em sala de aula, conforme proposto pela aprendente, para que se possa trabalhar aspectos específicos deles de modo mais detalhado, e para possibilitar a observação das reações dos aprendentes. Outra sugestão, caso seja possível, é que ao menos um dos filmes seja apresentado em sua totalidade durante a aula, especialmente se a implementação for feita num contexto de grupo. A aprendente

em questão mostrou-se participativa e cumpriu com o pedido pela professora estagiária, assistindo aos filmes em casa antes das aulas. Entretanto, no caso de outros estudantes, isso poderá não acontecer, o que dificultará a implementação do plano de aula.

Propõe-se ainda, para futuras implementações, a utilização de legendas em português, já que no presente estudo a aprendente assistiu aos filmes com legendas em inglês. Isso permitirá avaliar com maior precisão a terceira hipótese levantada, que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão escrita.

Por fim, sugere-se um melhor planejamento e controle do tempo previsto para cada atividade, pois, conforme exposto, principalmente durante a segunda unidade didática, não houve tempo suficiente para a realização de todas as atividades do modo como haviam sido planejadas.

Considerações Finais

A fundamentação teórica deste trabalho destacou a relevância dos audiovisuais, neste caso centralizando-se nos filmes, como recursos pedagógicos versáteis e enriquecedores no contexto do ensino-aprendizagem de PLE. Diversos autores (Matos, 2018; Peña, 2007; Singh & Mathur, 2010; Vieira, 2015) sublinharam que, através da sua capacidade de integrar som, imagem, linguagem verbal e não verbal, os filmes podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes, tanto em relação à competência linguística e sociolinguística quanto a competências interculturais. A literatura também enfatizou que a eficácia desse recurso depende de uma seleção criteriosa e intencional por parte do professor, que deve levar em conta os objetivos pedagógicos, o contexto das aulas, o perfil dos aprendentes e o tempo disponível para as atividades planejadas (Araújo & Voss, 2009; Pires, 2011; Singh & Mathur, 2010; Veiga, 2002; Vieira, 2015).

Nesse sentido, o objetivo geral desse projeto de investigação-ação consistiu em verificar de que modo a utilização de recursos cinematográficos poderia favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas de uma aprendente de PLE em contexto não imersivo. Realizada com uma estudante de nível B2, conforme os descritores do QECR, a experiência desenvolvida foi ao encontro da literatura apresentada, confirmando que os filmes, enquanto recursos didáticos, possibilitam não apenas a ampliação da competência linguística, mas também o contato com aspectos culturais e sociais fundamentais para o aprendizado da língua portuguesa. A observação participante ao longo das aulas e a entrevista final com a aprendente evidenciaram que a integração entre a visualização de filmes em casa e a discussão em sala de aula contribuiu de maneira significativa para a expressão oral, a ampliação de vocabulário, e o interesse pela cultura brasileira.

Ainda que os resultados tenham sido positivos, é importante reconhecer as limitações da investigação: (i) a participação de apenas uma aprendente, o que, embora tenha permitido um acompanhamento próximo e detalhado, não possibilita generalizações sobre o impacto da proposta em diferentes perfis de estudantes; (ii) o

tempo de aula, de uma hora semanal, que inviabilizou a visualização dos filmes durante o horário letivo, reduzindo as oportunidades de exploração imediata do material audiovisual em sala de aula; (iii) o uso de legendas em inglês, que pode ter atenuado o desafio de compreensão auditiva e limitado o desenvolvimento da compreensão escrita na língua-alvo, embora tenha favorecido a apreensão dos conteúdos socioculturais apresentados.

Nesse sentido, destacam-se algumas propostas de melhoramento para futuros estudos nesta área: (i) incluir aprendentes de diferentes níveis de proficiência, contextos e/ou perfis; (ii) integrar ao menos um dos filmes ou trechos selecionados deles nas aulas presenciais; (iii) disponibilizar os materiais com legendas em português.

Do ponto de vista profissional, esta investigação-ação possibilitou uma reflexão crítica sobre o papel do professor de PLE como mediador linguístico e cultural e sobre a importância de selecionar e explorar recursos autênticos de maneira intencional. A experiência demonstrou, ainda, que a investigação-ação se constitui em uma ferramenta valiosa para o aperfeiçoamento contínuo da prática docente.

Em síntese, pode-se concluir que os recursos cinematográficos, quando integrados de forma planejada e articulados aos objetivos de ensino, representam uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino-aprendizagem de PLE em contextos não imersivos, abrindo novas possibilidades para a formação linguística, sociolinguística e intercultural dos aprendentes.

Referências

- António, L. (1998). O ensino, o cinema e o audiovisual. In António, L. (Ed.), *O ensino, o cinema e o audiovisual* (pp. 20-33). Porto: Porto Editora.
- Araújo, A. R., & Voss, R. C. R. (2009). Cinema em sala de aula: Identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexão-Comunicação e Cultura*, 8(15), 119-130. <https://www.academia.edu/download/93491142/108.pdf>.
- Aumont, J., & Marie, M. (2008). *Dicionário teórico e crítico de cinema* (C. B. Gamboa & P. E. Duarte, Trans.) [Obra original publicada em 1988]. Texto & Grafia.
- Camões, I.P. – Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Faria, G. T. T., Diniz, M. B. N. P., Coelho, R. P., & Coura-Sobrinho, J. (2014). 'Os recursos audiovisuais como auxiliares no aprendizado de PLE: Experiência das UDs Brasileiras no PPPLE', *Revista Philologus*, 20(60, Supl. 1), Anais da IX JNFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/60SUP/167.pdf>.
- Gama, I. (2023). O que diferencia uma língua não materna de uma língua materna?, *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. <https://ciberduvidas.iscteuiul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-que-diferencia-uma-lingua-nao-materna-de-uma-lingua-materna/5209#>
- Jouët-Pastré, C., Klobucka, A., Hutchinson, A., Moreira, M. L., & Sobral, P. (2013). *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* (2nd ed.). Pearson New International Edition.
- Koch, C., & Reimann, D. (Eds.). (2019). *As variedades do português no ensino de português língua não materna*. Narr Francke Attempto Verlag.

- Leiria, I. (2004). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino. Idiomático*, *Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3, 1-11. Centro Virtual de Camões. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Marcello, C. (sd). Cidade de Deus: Resumo e análise do filme, *Cultura Genial*. <https://www.culturagenial.com/filme-cidade-de-deus/>.
- Martin, M. (2005). *A Linguagem Cinematográfica* (L. António & M. E. Colares, Trans.) [Obra original publicada em 1955]. Dinalivro.
- Matos, C. R. S. (2018). *A curta-metragem como recurso didático na aula de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/117859>.
- Mendonça Filho, K., & Dornelles, J. (Dirs.). (2019). *Bacurau* [Filme]. Brasil: Vitrine Filmes.
- Meirelles, F., & Lund, K. (Dirs.). (2002). *Cidade de Deus* [Filme]. Brasil: O2 Filmes.
- Moderno, A. (1998). Os meios audioscriptovisuais tem um lugar na escola. In António, L. (Ed.) *O ensino, o cinema e o audiovisual* (pp. 91-95). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. A. (2012). Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais. *Revista Digital Imagens da Cultura/Cultura das Imagens*, 172-181. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2763/3/Cinema Escola ICCI 2012 artigo.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2763/3/Cinema%20Escola%20ICCI%202012%20artigo.pdf).
- Morin, E. (1997). *O Cinema ou o Homem Imaginário* (A. Vasconcelos, trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores. (Obra original publicada em 1956).
- Muylaert, A. (Dir.). (2015). *Que horas ela volta?* [Filme]. Brasil: Globo Filmes.
- Peña, M. O. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE, *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471120>.
- Pinheiro, M. V. (1998). Os audiovisuais na educação. In António, L. (Ed.), *O ensino, o cinema e o audiovisual* (pp. 96-104). Porto: Porto Editora.

Pires, A. C. A. (2011). *O cinema na sala de aula: Contributos sobre a utilização do cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol)* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/o-cinema-na-sala-de-aula-contributos-sobre/docview/269109130/se-2?accountid=43623>.

Robalo, D. A. F. (2018). *O Documento Audiovisual em Apoio às Competências de Compreensão e Expressão do Oral, no Ensino Aprendizagem do PLE* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/117033>.

RTP (sd). 'Que horas ela volta?', *Programas TV*. https://www.rtp.pt/programa/tv/p35352#goog_rewarded.

Silva, L. A. S., & Madio, T. C. C. (2016). *Linguagem cinematográfica e documentos audiovisuais: compreendendo seus elementos*. VI SECIN. <https://www.academia.edu/download/76521383/190.pdf>.

Silva, A. M. (2010). *Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) por meio de filme: considerações sobre o Portfólio Europeu para Línguas (CEFLS)*. *Revista Littera*, 1(1). <https://www.researchgate.net/publication/280877743>.

Singh, V. K., & Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-18. <https://marcoele.com/el-cine-en-india/>.

Teles, L. (dir.). (2019). *Cães que ladram aos pássaros* [filme]. Portugal: Uma Pedra no Sapato.

Triquell, X. (2017). Los géneros cinematográficos, entre la historia de la sociedad y la historia de un lenguaje. *Culturas*, (11), 159-176. <http://dx.doi.org/10.14409/culturas.v0i11.7004>.

Vieira, O. E. C. (2015). *O cinema como recurso didático no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro).

ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/2917306462?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>.

Wasserman, B. (2009). *Cinema for Portuguese Conversation*. Hackett Publishing Company.

Anexos

Anexo 1 – Sessão 1 - MALI A1: Entrevista com aluno

Nacionalidade: Polônia (Varsóvia)

Há quanto tempo vive na Irlanda: Menos de um mês. (Morou por um ano em Espanha)

Outras Línguas: polaco (nativa), inglês (avançado), espanhol (avançado), italiano (iniciante, também na UCD, em simultâneo com o português).

Contato anterior com Português: Visitou Portugal de férias duas vezes (Porto, Coimbra, Algarve). Não conhece nenhum falante nativo da língua.

Principais dificuldades com o Português: Para o aluno, sua principal dificuldade é em relação a pronúncia. Por ser falante de espanhol, quando lê, consegue perceber o contexto geral do texto, mas quando fala, tende a utilizar a pronúncia em espanhol, que muitas vezes é diferente do português.

Motivações para aprender Português: Tem muito interesse por aprender línguas de um modo geral.

Expectativas para as aulas tutoriais: Principalmente aprender/melhorar a sua pronúncia, e tirar dúvidas.

Interesses pessoais: Línguas, viagens.

Anexo 2 – Sessão 2 - MALI A1: Quadros de Anita Malfatti

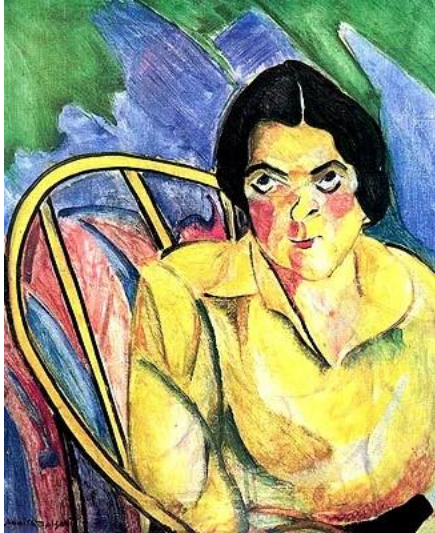


Imagem: A boba (1916)

Fonte:

<https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Detail/objects/17330>



Imagem: A estudante russa (1915)

Fonte:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82079-a-estudante-russa>



Imagem: Georgina (1914)

Fonte:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82702-georgina>

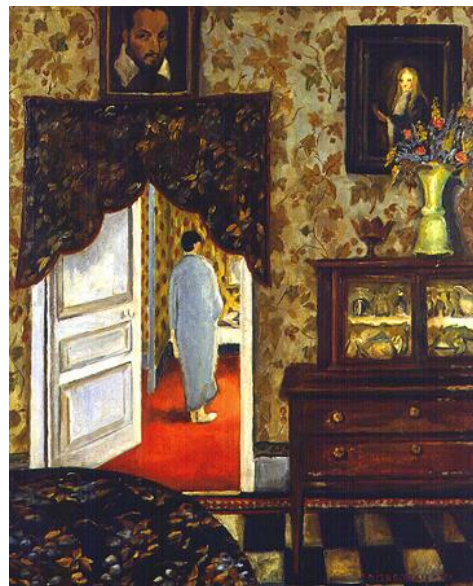


Imagem: Interior de Mônaco (1925)

Fonte:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82091-interior-de-monaco>

Anexo 3 – Sessão 3 - MALI A1: Atividades de Revisão

1. Complete as frases com *de, do, em, na* e *no*.

- a. Trabalho _____ Paris.
- b. Moro _____ Lisboa.
- c. A Ana é _____ Rio de Janeiro.
- d. Eles moram _____ Porto.
- e. _____ que rua ela mora?
- f. Moro _____ Rua dos Bragas.
- g. Moras _____ Avenida de Ceuta?
- h. _____ que número mora?
- i. Ela mora _____ número quinze.
- j. A Ana trabalha _____ Angola.
- k. O João vive _____ Austrália.
- l. A menina é _____ Japão.
- m. Eu sou _____ Moçambique, mas vivo _____ Portugal.
- n. Eles moram _____ Espanha.
- o. Vocês são _____ Brasil ou _____ Portugal?
- p. _____ que país és?

2. Complete o diálogo com *de, do, em, na* e *no*.

João: Tu és _____ Lisboa?

Ágata: Não, sou _____ Porto. E tu?

João: Eu sou _____ Faro, mas também vivo _____ Porto.

Ágata: A sério?! Onde moras?

João: Moro _____ Rua de Cedofeita. E tu?

Ágata: Eu moro _____ Avenida da Boa Vista. E a Marta, _____ onde é?

João: Ela não é _____ Portugal, é _____ Cabo Verde. Mas vive _____ Lisboa.

3. Complete os diálogos, como indicado.

a. Complete com o determinante artigo definido apropriado (**o, os, a, as**).

A: Como se chama _____ professor de Geografia?

B: Não é _____ professor, é _____ professora de Geografia. _____ nome dela é Lúcia Pimentel.

A: E _____ curso, é interessante?

B: É, mas _____ livros são muito caros e _____ leituras são difíceis!

b. Complete com o determinante artigo indefinido apropriado (**um, uma, uns, umas**)

A: Preciso de comprar _____ calculadora e _____ caneta.

B: E eu preciso de _____ cadernos e de _____ dicionário, mas não sei que dicionário comprar.

A: Para o primeiro ano, _____ professores usam _____ dicionário pequeno e outros usam _____ dicionário grande. Fala com o teu professor.

c. Complete com determinantes artigos **definidos** ou **indefinidos**

A: Tenho _____ teste de matemática amanhã e preciso tirar _____ boa nota.

B: Quem é _____ professor?

A: É _____ professora Veloso.

B: É _____ professora excelente!

A: Sim, mas _____ curso é muito difícil! Estudo _____ matérias todos _____ dias, mas não tiro boas notas.

B: Que coisa! Sinto muito!

4. Faça frases com o verbo na forma correta, conforme o exemplo:

a. (ele / querer / outro café): Ele quer outro café.

b. (eu / nunca / ver / televisão):

c. (ela / fazer / anos / hoje):

d. (eu / não / saber / o nome / dela):

e. (o sr. Ramos / ler / o jornal / todos os dias):

f. (eu / não / poder / sair / à noite):

g. (eles / trazer / os livros / na pasta):

h. (eu / ler / o jornal / todos os dias):

i. (ela / saber / falar / muitas línguas):

j. (ele / ver / mal / ao longe):

Anexo 4 – Sessão 4 – MALI A1: Atividade de Revisão

1. Analise a imagem abaixo:



Imagem: https://br.freepik.com/imagem-ia-gratis/arranjo-de-quartos-pequenos-e-juvenis_114333362.htm#fromView=image_search&page=1&position=0&uuid=43160f76-03b1-4aed-b6d3-a7cee3b20914&query=Quarto+dentro+casa

a) Descreva onde estão os objetos listados abaixo. Use o plural quando necessário.

Exemplo:

A almofada: As almofadas estão em cima da cama.

A cadeira:

A cama:

O cobertor/ a manta:

O vaso de planta:

O livro:

A luminária/ o candeeiro:

O quadro:

O relógio:

2. No texto abaixo, o Pedro fala sobre a sua série de televisão preferida. Complete os espaços de acordo com o que é pedido:



Imagem: <https://gshow.globo.com/tv/noticia/cinco-motivos-para-nao-perder-o-album-da-grande-familia.ghtml>

Me _____ (verbo) Pedro. A _____ (pron. possessivo) série de TV brasileira preferida é *A Grande Família*. *A Grande Família* é _____ (determinante artigo indefinido) série de comédia exibida pela TV Globo entre 2001 e 2014. A série _____ (verbo) o dia a dia do Lineu e da _____ (pron. possessivo) família: a _____ (pron. possessivo) esposa Nenê, a _____ (pron. possessivo) filha Isabel e o _____ (pron. possessivo) filho Tuco. O marido da Isabel _____ (verbo) Agostinho e o filho deles é _____ (artigo) Floriano. O _____ (pron. possessivo) personagem preferido é o Agostinho. Ele é muito _____ (adjetivo).

Anexo 5 – Sessão 1 – MALI B2: Entrevista com aluna

Nacionalidade: italiana (uma pequena cidade próxima a Bolonha)

Há quanto tempo vive em Irlanda: 3 anos (veio após terminar a licenciatura)

Outras Línguas: Italiano (nativa), inglês (avançado), espanhol (intermediário), francês (iniciante)

Contato anterior com Português: Estudou português na licenciatura, na Itália, e viveu por um ano em Faro-PT durante os estudos (Erasmus). Na Irlanda, tem muitos amigos brasileiros (Bahia, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro).

Principais dificuldades com o Português:

Expressão oral: Sente dificuldade ao falar, pois acha que não fala com naturalidade e que erra/não sabe a pronúncia das palavras. Também acha que precisa adquirir mais vocabulário e revisar a conjugação dos verbos.

A aluna também relatou que sente dificuldade em relação ao PE e PB, já que aprendeu o PE, mas, atualmente, convive com muitos brasileiros. Assim, nos exames, se confunde e não sabe muito bem qual norma seguir.

Expectativas para as aulas tutoriais: Focar na conversação para ser capaz de falar com mais naturalidade.

Interesses pessoais: cinema (sozinha ou com o namorado), ir a pubs com amigos.

Anexo 6 – Encontro 2 – Hora do Bate-papo: Jogo *Tudo sobre mim*



Fonte: <https://www.twinkl.pt/resource/pt-t-c-7606-tudo-sobre-mim-jogo-de-tabuleiro>

Anexo 7 – Encontro 3 – Hora do Bate-papo: Jogo Stop

Adedonha de Papel / *Stop*

Nome	Cidade / Estado / País	Fruta / Verdura / Legume	Animal	Objeto	Profissão	Minha sogra é	Total

Fonte: Material de produção própria

Anexo 8 – Encontro 4 – Hora do Bate-papo: O que tu sabes sobre...?

O QUE TU SABES SOBRE...?	
BRASIL	PORTUGAL
	
PESSOAS FAMOSAS	PESSOAS FAMOSAS
COMIDAS/BEBIDAS	COMIDAS/BEBIDAS
CIDADES/LOCAIS/ MONUMENTOS	CIDADES/LOCAIS MONUMENTOS
FESTAS	FESTAS

Anexo 9 – Encontro 5 – Hora do Bate-papo: Apresentação Powerpoint - Gêneros Musicais Brasileiros





Samba/Pagode: Alguns nomes



Martinho da Vila



Alcione



Zeca Pagodinho



Sorriso Maroto



Turma do
Pagode

2

MPB

Música Popular Brasileira



MPB: Primeiros nomes



Chico Buarque



Elis Regina

Gal Costa



Maria Bethânia

Gilberto Gil

Caetano Veloso

Rita Lee

Milton Nascimento

MPB: Alguns nomes atuais



Marisa Monte



Nando Reis



Anavitória



Agnes Nunes



Maria Gadú



4

Funk Carioca

Funk: Alguns nomes



Claudinho e
Buchechea



MC Marcinho



Anitta



Pedro Sampaio



Ludmilla





Outros gêneros

- Bossa Nova
- Rock
- Pop
- Rap
- Trap
- Piseiro
- Frevo
- ...

Referências

Aidar, L. (sem data) Gêneros Musicais Brasileiros. *Toda Matéria*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/generos-musicais-brasileiros/> (Acesso: 11/11/2024)

Akemi, L. (2024) Gêneros Musicais Brasileiros: Passado, presente e futuro. *Deezer The Backstage*. Disponível em: <https://thebackstage-deezer.com/br/musica/generos-musicais-brasileiros/> (Acesso: 11/11/2024).

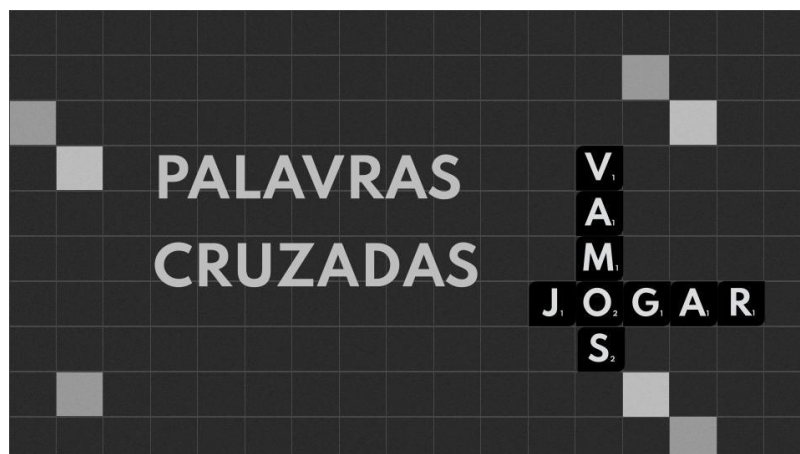
Guerra, D. (2024). Estilos musicais brasileiros: os principais gêneros do país. *Letras*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/blog/estilos-musicais-brasileiros/#google_vignette (Acesso: 11/11/2024).

Nova Brasil FM (2022). *Estilos musicais brasileiros: confira os sete principais*. Disponível em: <https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/estilos-musicais-no-brasil> (Acesso: 11/11/2024).

CRÉDITOS: este modelo de apresentação foi criado pelo **Slidesgo**, e inclui ícones do **Flaticon** e infográficos e imagens do **Freepik**

Anexo 10 – Encontro 6 – Hora do Bate-papo: Apresentação Powerpoint

– Regras do jogo de tabuleiro Palavras Cruzadas (*Scrabble*)



REGRAS DO JOGO

1. Vira as peças para baixo e mistura bem.
2. Cada jogador tira DEZ peças e coloca-as viradas para si, para que os outros não as vejam.
3. Com as letras que possui, o primeiro jogador forma uma palavra, na horizontal ou na vertical. Após isso, oralmente, utiliza esta palavra numa frase. Depois, conta os pontos e aponta-os. Por fim, tira da pilha o mesmo número de peças que utilizou.
4. Na sua vez, cada jogador junta uma ou mais letras à palavra existente para criar novas palavras:
 - Pode-se juntar uma ou mais letras a palavras que já estão na mesa;
 - Pode-se formar uma palavra nova, usando uma ou mais letras das palavras na mesa.
5. O jogador ganha pontos por todas as letras da(s) palavra(s) que formou.
6. As peças em branco podem ser utilizadas como qualquer letra, mas representarão essa mesma letra até o final do jogo.
7. Nomes próprios e abreviaturas não podem ser usados.
8. Na sua vez, o jogador pode optar por trocar uma ou mais peças ao invés de formar uma palavra.
9. No final, o jogador com mais pontos ganha o jogo.

REGRAS DO JOGO

A = 1 ponto	J = 4 pontos	S = 1 ponto
B = 3 pontos	K = 10 pontos	T = 2 pontos
C = 3 pontos	L = 2 pontos	U = 1 ponto
D = 2 pontos	M = 3 pontos	V = 4 pontos
E = 1 ponto	N = 2 pontos	W = 10 pontos
F = 4 pontos	O = 1 ponto	X = 8 pontos
G = 4 pontos	P = 3 pontos	Y = 10 pontos
H = 8 pontos	Q = 8 pontos	Z = 8 pontos
I = 1 ponto	R = 1 ponto	Branco = 10 pontos

Anexo 11 – Ficha de Atividade: *Cidade de Deus* (Aula 1)

MALI - Português IIIa

Ficha de Atividade: *Cidade de Deus*

Adaptado de: *Cinema for Portuguese Conversation* (Wasserman, B., 2009)

1. Os personagens

Relacione o personagem à sua caracterização:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. _____ Buscapé | A. quer ser um fotógrafo |
| 2. _____ Angélica | B. único amigo de Zé Pequeno |
| 3. _____ Cenoura | C. namorada de Bené |
| 4. _____ Mané Galinha | D. divide Cidade de Deus com Zé Pequeno |
| 5. _____ Zé Pequeno | E. luta ao lado de Cenoura contra Zé Pequeno |
| 6. _____ Bené | F. cruel, megalômano da favela |

2. Verdadeira ou falsa

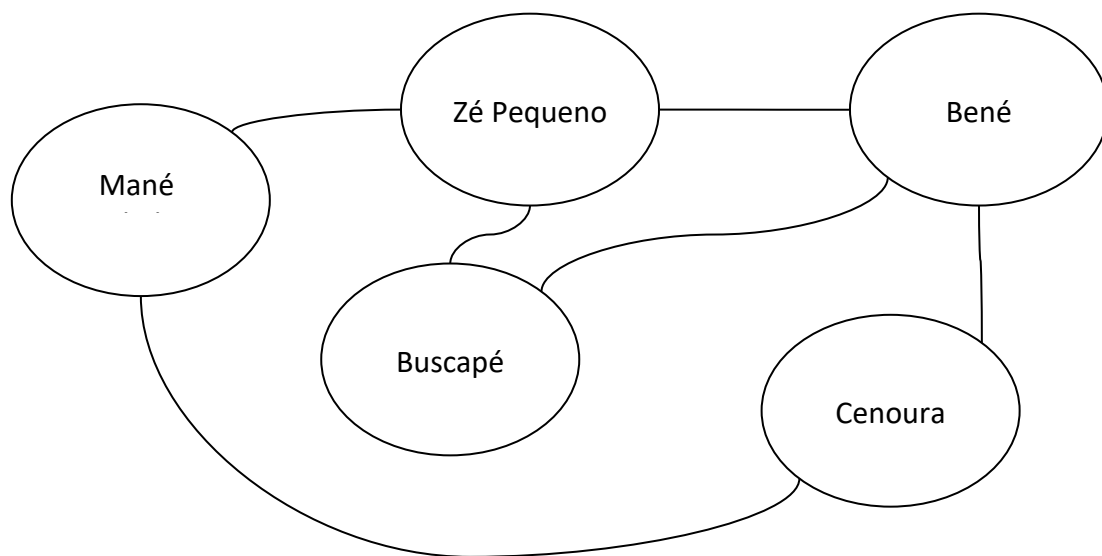
Determine se a frase é verdadeira ou falsa.

- | | | |
|------|---|--|
| 1. V | F | Zé Pequeno e Cenoura são amigos. |
| 2. V | F | Zé Pequeno e Cenoura brigam por causa de uma mulher. |
| 3. V | F | Buscapé gosta de Angélica. |
| 4. V | F | Buscapé queria ser um jornalista. |
| 5. V | F | A Cidade de Deus fica em São Paulo. |
| 6. V | F | No filme, há imagens reais da época em que a trama se passa. |

7. V F Em *Cidade de Deus*, há uma comparação entre o que acontece na favela e a Segunda Guerra Mundial.
8. V F João era o melhor amigo de Zé Pequeno.
9. V F Buscapé fica feliz quando suas primeiras fotos aparecem no jornal.

3. Relações entre os personagens

Descreva as relações entre os personagens abaixo em termos emocionais, criminais, profissionais e de qualquer outra maneira que você possa imaginar. Por exemplo, há tensão entre eles? No caso de haver triângulos, quem é o personagem dominante em cada um deles?



Anexo 12 – Ficha de Atividade: *Cidade de Deus* (Aula 2)

MALI - Português IIIa

Análise de partes do Vídeo *Making of Cidade de Deus*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JeGHpbUT7Xo>

Início - 03m39s

1. O que o diretor Fernando Meirelles fala sobre a veracidade das histórias presentes no livro de Paulo Lins, que inspirou o filme?
2. Qual a opinião da mãe de Douglas Silva (Dadinho) sobre o filho estar no filme?
3. O que Alexandre Rodrigues (Buscapé) quis dizer com “*Pra mim era um personagem normal como os outros*”?

17m07s - 20m50s

1. Por que a codiretora Kátia Lund afirma que foi realmente uma necessidade formar o elenco com moradores das favelas do Rio de Janeiro?
2. Qual é a opinião de Matheus Nachtergaele (Cenoura) sobre o filme *Cidade de Deus*?
3. De acordo com o que é mostrado no vídeo, como parece ser o ambiente de gravação, em especial para as crianças? O que Gutti Fraga (escola de atores Nós do Cinema) fala a respeito disto?
4. Por que Roberta Rodrigues (Berenice) se surpreendeu ao chegar no set de gravação do filme?

Após ver o filme e o vídeo com os bastidores:

1. Você acha que a participação de atores sem experiência e vindos das favelas contribuiu para o sucesso do filme? Por quê?
2. Na sua opinião, qual o impacto que o filme teve na vida dessas pessoas? E na vida dos moradores da *Cidade de Deus* de um modo geral?
3. Você acha que o filme foi fiel à realidade da favela? Por quê?

Anexo 13 – Ficha de Atividade: *Que horas ela volta?* (Aula 1)

MALI - Português IIIa

Para refletir sobre o filme *Que horas ela volta*

Sobre o contexto do filme:

1. Quais são os principais temas abordados no filme?
2. Existem profissões desvalorizadas no seu país? Como essas pessoas são vistas e tratadas por pessoas de classes mais altas?
3. Já ouviu falar sobre os termos “quartinho da empregada” e “elevador de serviço”? Ao que você acha que eles se referem?
4. Como funciona o sistema educacional no seu país? As oportunidades de estudo e de ingresso à universidade são as mesmas para todas as crianças/adolescentes? Existem universidades públicas em seu país? Paga-se propina ou são totalmente gratuitas? Caso sejam pagas, são oferecidas bolsas de âmbito social? Como se dá esse processo?
5. O que você sabe sobre o sistema educacional do Brasil? O que tem mudado ao longo dos últimos anos e como isso é mostrado no filme?
6. O que significa “vestibular”? Você sabe como acontece o ingresso às universidades públicas no Brasil?

Sobre o filme:

1. Por que o título do filme é “Que horas ela volta”? Em que momentos essa frase é dita no filme?
2. Qual a relação de Val com os seus patrões? Por que eles dizem que ela é “parte da família”? Você concorda com essa afirmação?
3. Qual a relação de Val com Fabinho?
4. O que acontece quando Jéssica chega na casa? Como ela é tratada pela família?
5. De que modo a presença de Jéssica questiona as regras e estrutura social hierárquica presentes na casa? Em que cenas isso fica mais claro?
6. Qual a reação da família ao saber que Jéssica iria concorrer à mesma universidade que Fabinho? Por que eles tiveram essa reação?

7. O que você acha que representa a cena em que Val entra na piscina da família?
8. Comente sobre o jogo de xícaras oferecido a Bárbara por Val em seu aniversário e o que representa o roubo do objeto quando ela vai embora da casa dos ex-patrões.

Elabore um pequeno comentário crítico sobre o final do filme *Que horas ela volta*, discorrendo sobre os motivos que levaram Val a pedir demissão (100 - 150 palavras).

[illegible]

Anexo 14 – Ficha de Atividade: *Que horas ela volta?* (Aula 2)

MALI - Português IIIa

Vocabulário - Filme *Que horas ela volta*

1. Preencha os espaços nos diálogos com a palavra ou expressão que melhor se adequa.

o carro na frente dos bois pé d'água grana segura de si
suíte o cara oferecida *pro* teu bico

- a) Dr. Carlos: “Ali é o quarto de hóspedes.”

Jéssica: “Outra _____!”

- b) Val: “Jéssica, larga de ser _____!”

Jéssica: Mas é ele quem está me convidando, Val!

- c) Val: “O que é que tu achaste de Jéssica?”

Fabinho: “Meio estranha, né? Sei lá, muito _____.”

- d) Val: “Estava bom lá no clube?”

Dr. Carlos: “Estava muito calor.”

Val: “Está quente. Já já vai cair aquele _____.”

- e) Jéssica: “E paraste de pintar por quê?”

Dr. Carlos: “[...] porque todo mundo me falava que eu era _____, sabe? E eu acreditei. Sei lá, muita coisa aconteceu e eu parei.”

Jéssica: “E como é que faz com o dinheiro? A Bárbara que sustenta a casa?”

Dr. Carlos: “A Bárbara que sustenta?! Não... eu sei que não parece, mas a _____ é minha.

- f) Jéssica: “Como é que eles fazem para deixar essa água tão limpinha, Val?”

Val: “Não vá olhando para essa piscina não, *hein*, Jéssica! Isso aí não é _____!”

g) Val: “Vá buscar Jorge! Traga meu neto [...].”

Jéssica: “Tu és apressadinha, né? Já tá querendo colocar
_____.”

Anexo 15 – A short guide to oral presentation in Portuguese

A Short Guide to the ORAL PRESENTATION IN PORTUGUESE

How to get started, how to conclude, and suggestions for what to do in between

Ana Vera

1. Getting started

1.1 Greeting the audience - Calling for attention

► Give the audience a signal that you're ready to start. Take advantage of these few words to find your position and adapt your voice to the size of the room.

- * Bom dia / boa tarde / boa noite a todos.
- * É um grande prazer / uma grande satisfação poder estar com vocês hoje.
- * Acho que todo mundo está pronto. Vamos começar? [informal]
- * Se todos estão prontos, gostaria de começar agora.

1.2 Stating the purpose of a talk - giving a short introduction

► Begin by telling the audience why you are there.

- * Hoje eu gostaria de falar sobre ...
- * Meu objetivo hoje é explicar ...
- * A minha fala será sobre ...
- * A minha apresentação vai ser sobre ...
- * Na minha apresentação, eu gostaria de abordar os seguintes temas/tópicos ...
- Or begin by giving a short introduction to your subject.
- * Um dos principais problemas que a sociedade portuguesa vem enfrentando é ...
- * A economia brasileira tem crescido significativamente nas últimas duas décadas. Porém, ...
- You may want to use a rhetorical question.

* A minha apresentação hoje vai tratar do problema da criminalidade no Brasil. Quem nunca ouviu falar de assaltos ou até foi pessoalmente assaltado no Brasil? Contudo, quem é mais afetado pela criminalidade não são os turistas, mas ...

1.3 The overview - presenting the structure of the talk.

➤ "Tell them what you're going to tell them; tell them; then tell them what you told them."

* Para começar, vou ...

* Antes de tudo, quero ...

* Primeiro, eu vou ...

* Depois disso, vou ...

* Em seguida, vou ...

* Como último, vou tratar de ...

* Na última parte da minha apresentação, vou examinar ...

* Finalmente, vou ...

* No final, vou ...

* Para concluir, vou ...

➤ Select a verb that reflects the approach you intend to use:

Apresentar, discutir, analisar, tratar de, examinar, investigar, abordar, falar sobre, considerar, explicar, descrever, indagar, verificar, enfocar em, frisar, comparar, revisar, etc. A short guide to OPs in Portuguese – Ana Vera 2

2. The Body of the Presentation

2.1 Transitions

➤ In a written paper, the eye sees how the paper is divided into sections and subsections by the section numbers, titles and subtitles, and the page layout in general. In an oral presentation, you must provide verbal transitions. Guide your audience through your talk by referring to the overview you presented at the beginning. As you go from one section to another, use transitions. Restate or sum up what you've just seen. Announce what you're going to see.

- * Agora que sabemos que ... , vamos verificar se...
 - * Já que temos agora uma idéia sobre ..., queria, então, enfocar em ...
 - * Antes de seguir com o próximo tópico, que vai tratar de ..., queria observar que ...
 - * De novo, temos aqui um problema de ...
 - * Queria frisar que este é o mesmo fenômeno que expliquei anteriormente.
 - * Em resumo, nós discutimos hoje ...
 - * Também examinamos a questão de ...
 - * Agora é o momento de discutirmos ...
 - * O próximo passo será ...
 - * Para completar este quadro, precisamos tomar em consideração também os outros fatores que ...
 - * Além disso, ...
 - * Antes de seguirmos com este tópico, deixem que eu faça um rápido comentário sobre ...
- Remember, for the transitions to do their job efficiently, you must do your job: articulate and stress the key words.

2.2 Road signs

► When you're giving a talk, some words act just like signs on the road. They tell your audience whether you're continuing in the same direction, changing direction, contrasting two possible directions, or arriving at your destination. Used effectively, 'road signs' make it easier for your audience to follow your development. Once again, you must use your voice to stress the road sign and make it stand out for your listeners. Notice that for an oral presentation, it is easier to use links that allow you to make two short sentences rather than one long, complex sentence.

Continuation portanto, dessa forma, nesse sentido, por este motivo, além disso, além do mais, etc.

Change in direction contudo, todavia, mesmo que, apesar de, não obstante, porém, etc.

Contrast por outro lado, enquanto, em contraste a, etc.

Arrival por conseguinte, por isso, assim, então, deste modo, desta forma, daquela maneira, etc.

2.3 Restating the important ideas

► There are two main reasons why you should restate (or reformulate) important ideas. The ear is not as efficient as the eye. (The ear cannot go back to the top of the page and reread a piece of information.) And

an audience is not always giving the speaker 100% of its attention.

* em outras palavras

* ou seja ...

* em resumo ...

* em breve ...

* A questão é que ...

* O que quero dizer é, basicamente, que ...

* Isto significa que ...

* O negócio é o seguinte: ... [informal] A short guide to OPs in Portuguese – Ana Vera 3

2.4 Using examples

► Examples help you make your point by taking your audience from the

abstract to the concrete. Signal them by using key words: por exemplo, um bom exemplo seria ..., acho que isto pode ilustrar muito bem que ..., um caso típico é ..., algo que frequentemente acontece é que ..., etc.

* Vou dar um exemplo ...

* Provavelmente, o melhor exemplo será ...

* Um caso interessante é ...

* ... tais como, por exemplo ...

2.5 Expressing opinion

► Avoid preceding everything you say with, "na minha opinião" or "eu acho que". The audience understands that you, the speaker, are generally expressing what you think. However, it is important to signal your opinion in contrast to another person's opinion or an opinion that is commonly held.

► To signal another person's opinion

- * Segundo o autor ...
- * Neste artigo, ... afirma que ...
- * Na opinião dela, ...
- To signal a widely-held opinion
- * É fato conhecido que ...
- * Todo mundo sabe que ...
- To signal your opinion
- * na minha perspectiva ...
- * Me parece que ... / Tenho a impressão que ...
- Remember: "segundo" is used only for another person's opinion (usually an authority on the subject).

2.6 Using numbers

- In a written paper, the reader's eye takes in numbers and their size and automatically makes approximations. Large or complicated numbers are much more difficult to assimilate orally (and long to pronounce.) Give your listener approximations instead. But signal that it's an approximation.
- * aproximadamente 5 mil livros ...
- * ao redor de 20% da população ...
- * cerca de metade dos participantes ...
- * mais do que um terço dos fiéis ...
- * algo como 5 bilhões de reais ...
- * em meados do século XX ...
- * por volta dos anos 50 ...

2.7 Using charts, graphs, tables

- Used efficiently, charts, graphs and tables are wonderful aids to an oral presentation. They help the speaker make a point rapidly, and they help the listener retain the information. A few rules:

► Introduce the chart or graph **before** you show it. If you don't, the audience will stop listening to you while they try to decipher it alone. If you're using presentation software like PowerPoint, put a transition slide before your chart instead of leaving the previous one on.

* Queria que vocês dessem agora uma olhada neste slide que mostra o aumento da exploração de petróleo no Brasil. O momento no qual o país ganha a autosuficiência fica bem claro.

* O próximo slide vai mostrar quanta verba pública será disponibilizada a partir da exploração do pré-sal. A short guide to OPs in Portuguese – Ana Vera 4

► When you do turn on the slide with your graph, remember to explain what it shows. Again, if you don't, the audience will stop listening to you and find the information by themselves.

► When describing a graph, you shouldn't simply state what the listener can easily see: the line goes up and the line goes down. It's your job to point out important changes and explain why they occurred or their impact.

3. The Conclusion

3.1 Signaling the conclusion

► Signal that you're arriving at the conclusion early on. Doing so leads to increased attention in the audience. Use key words like:

* Para concluir ...

* Para finalizar ...

* A minha conclusão é ...

* Com isso quero fechar a minha apresentação ...

► You may want to refer to something you said at the beginning of your talk

* Talvez vocês lembrem que comecei a minha apresentação com a pergunta ... Espero que a resposta tenha ficado um pouco mais clara agora.

* Espero que com isso a gente tenha um pouco mais de clareza sobre o assunto ...

► Now that you have raised the level of attention, this is no time to make any digressions. To do so would lead to a frustrated audience. Nor is the conclusion the time to introduce any new ideas or develop any new examples.

3.2 The final summary

► Tell them what you've told them. Review the main points. Recall the most important examples.

* Vimos que ...

* Mostrei que ...

* O meu argumento foi que ...

* Pela minha análise de ..., mostrei que ...

* De tudo isso podemos concluir que ...

3.3 Calling for questions

► **Invite** your audience to ask questions.

* Se vocês tiverem perguntas, estou agora à sua disposição para respondê-las.

* Por favor não hesitem em fazer perguntas ou comentários.

* Eu sei que o tema da minha apresentação foi meio complexo. Por isso reservamos um tempo para as suas perguntas.

* Por favor, sintam-se completamente livres para fazer perguntas e comentários agora.

► If you don't understand the question, you can ask the person to repeat, (but only once) or you can restate the question.

* Desculpe, mas não tenho certeza se entendi bem. Você poderia repetir a sua pergunta?

* Se eu entendi bem, o que você quer saber é se ...

► If the question is aggressive, you don't want to appear hostile and you don't want to start up a debate, you can put the question off.

* Sinto muito, mas não temos tempo o suficiente para entrar em detalhes. Mas eu posso mandar algum material para você, se for do seu interesse / se quiser. A short guide to OPs in Portuguese – Ana Vera 5

* É uma pergunta muito interessante, mas talvez não seja de tanta relevância para a nossa discussão. Talvez a gente possa falar sobre isso depois?

* Para responder à sua pergunta precisaria dar outra palestra. Que tal conversarmos sobre isso durante o próximo intervalo?

► If you don't know the answer.

* Eu queria muito responder esta pergunta, mas precisaria verificar os números exatos antes.

* Eu adoraria ter uma resposta, mas até o momento ninguém pode responder a esta pergunta. Mas estamos trabalhando ...

4. Audience-friendly language

► Make your audience feel more involved in your presentation by using audiencefriendly language.

► Make yourself part of the group.

Instead of using "eu" systematically, use "nós" meaning you the speaker and your audience. You can also use the imperative "vamos".

► Call on the audience—its knowledge, its experience.

* Como vocês provavelmente já sabem ...

* Se vocês se lembram de ...

* Tenho certeza que estão familiarizados com ...

* Imagino que vocês também já perceberam que ...

► Use the rhetorical question.

A rhetorical question is one that the speaker will answer him/herself. It's a good way to introduce a section.

* Como podemos resolver este problema?

Anexo 16 – Questionário: O uso de recursos cinematográficos nas aulas de PLE

O USO DE RECURSOS CINEMATOGRAFICOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e tem como objetivo saber a opinião acerca do uso de recursos cinematográficos nas aulas tutoriais de Português Língua Estrangeira realizadas entre setembro e novembro de 2024 na UCD - University College Dublin.

As perguntas de respostas abertas podem ser respondidas em português ou em inglês.

Parte 1: Impacto no Aprendizado da Língua Portuguesa

1. Você acha que assistir a filmes brasileiros ao longo do semestre foi útil para o seu aprendizado do Português?

- ☐ Muito útil
- ☐ Útil
- ☐ Pouco útil
- ☐ Nada útil

1.1 Por quê?

2. Você acredita que discutir os filmes nas aulas ajudou a melhorar sua expressão oral?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, moderadamente
- ☐ Um pouco

☐ Não

2.2 Por quê?

3. Como a utilização dos filmes nas aulas contribuíram para o desenvolvimento das seguintes competências?

(Marque a resposta mais adequada para cada item)

Competência	Muito	Moderadamente	Pouco	Nada
Expansão do vocabulário				
Compreensão oral				
Compreensão de diferentes sotaques e variações linguísticas				
Melhoria da pronúncia				
Desenvolvimento da fluência nas interações orais				
Outra: Compreensão da cultura				

Parte 2: Compreensão da Cultura e Sociedade Brasileiras

5. Assistir a filmes brasileiros ajudou a entender melhor aspectos da cultura e da sociedade do Brasil?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, moderadamente
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

5.1 Por quê?

6. O que mais chamou sua atenção sobre a cultura e a sociedade brasileira nos filmes assistidos?
7. Alguma cena, personagem ou tema dos filmes o(a) fez refletir ou aprender algo novo sobre o Brasil? Explique.
8. Como você compara os temas abordados em *Cidade de Deus* com o que você imaginava do Brasil antes de assistir ao filme?
9. *Que Horas Ela Volta?* aborda as diferenças de classes na sociedade brasileira. Essas diferenças eram como você imaginava antes de assistir ao filme? Em que aspecto(s) o filme a surpreendeu?
10. Os filmes despertaram algum interesse em aprender mais sobre a realidade social e cultural do Brasil? Por quê?

Parte 3: Avaliação Geral e Sugestões

11. Você acredita que o uso de filmes em sala de aula é uma boa estratégia para aprender português e compreender a cultura e a sociedade dos países de Língua Portuguesa? Por quê?

12. Você assistiu aos filmes em casa. Você achou essa abordagem eficaz?

☐ Sim, foi bom assistir em casa e discutir nas aulas.

☐ Sim, mas acho que poderia ser ainda mais produtivo se dedicássemos algum tempo na aula para assistir aos filmes ou a parte deles.

☐ Não, eu preferiria assistir aos filmes na aula.

13. Que tipos de filmes ou temas você gostaria de explorar em aulas futuras?

Muito obrigada pela colaboração!