

ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) POR MEIO DE FILME: considerações sobre o *Portfólio Europeu Para Línguas* (CEFLS)¹

Antônio Márcio da SILVA

Introdução

Este artigo focaliza o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e apresenta uma reflexão a respeito das competências² que se espera que os aprendizes desenvolvam. A reflexão é feita com base em atividades com um filme³ e desenvolvidas em um curso de Português Língua Estrangeira (PLE)⁴, no nível B2 (‘intermediário-superior’), de acordo com CEFLs. As atividades com o uso de filme permitem relacionar o que é proposto pelo *Portfólio Europeu para Línguas* à atividade em si e o modo como as competências propostas pelo documento podem ser desenvolvidas em aula de PLE.

O objetivo é refletir sobre aspectos prático-pedagógicos do processo de ensino/aprendizagem, em virtude de se ter observado algumas lacunas em pesquisas nessa área. Embora as pesquisas apontem, do ponto de vista teórico, a ênfase na linguagem em seu uso, tem-se observado, na prática⁵, a falta de pesquisas e atividades de ensino (práticas) que possam distinguir e apontar as competências esperadas para o aprendiz de PLE em um dado nível e a relação destas ao processo ensino-aprendizagem.

¹ *Common European Framework for Languages* (CEFLs).

² As competências de que trata este artigo seguem a classificação presente no *Portfólio Europeu para Línguas*.

³ Entende-se que filmes constituem-se em “material autêntico” (STRYKER; LEAVER, 1997: 295).

⁴ Este artigo não distingue a variedade dialetal do Português, uma vez que no contexto onde o trabalho foi realizado, não se adota um Português específico e o material usado nos cursos, assim como os trabalhos dos alunos, buscam explorar as variedades culturais, incluindo as questões sociolinguísticas, dos países falantes de Português.

⁵ Autores comentam haver uma dissociação entre teoria e prática. Na prática, percebe-se ênfase às questões de ‘forma’ em detrimento ao “uso” (ROTTAVA; DOS SANTOS, 2006: 9) e que prepondera o ensino de gramática de natureza prescritivo-normativa na maioria dos casos.

Salienta-se que a necessidade de implantação dos níveis de Português⁶ vem da expansão do ensino de PLE, principalmente fora dos contextos onde Português é a língua oficial.⁷

A expansão do ensino de PLE vem agregada ao crescimento no número de publicações sobre o tema. Contudo, tem-se também notado uma preocupação relativa a essa dissociação entre teoria e prática. Na prática, a ênfase tem sido recorrentemente com a estrutura *per se*, necessitando desenvolver atividades/tarefas de ensino que integrem o conhecimento linguístico-gramatical a outros, como por exemplo, ao ensino de aspectos culturais.

Um exemplo é o estudo de Rebello (2008) que aborda o ensino de interjeições como “fator de identidade cultural”. Outros autores, por sua vez, parecem indicar claramente a recorrência à ‘gramática’ como um ponto definidor para entender o ensino de PLE (GROSSO, 2008) ou concentram-se na análise de material didático ‘formal’ (OSÓRIO; ITO, 2008).

No entanto, a operacionalização de material e a implantação de atividades em sala de aula no ensino de PLE ainda parecem ser problemáticas, uma vez que a maioria segue padrões e crenças de aprendizagem que estão diretamente relacionadas ao contexto monolíngue ou mesmo de imersão. Por exemplo, o livro editado por Osório e Meyer (2008) traz artigos para o entendimento teórico de ensino de PLE; porém, há preocupações que não são devidamente explicitadas ou referidas pelos autores; por exemplo, o ensino de cultura e o ensino de PLE em contexto onde o Português seja uma língua estrangeira. Língua, como explicitado no *Portfólio Europeu para Línguas*, não é apenas um aspecto principal de uma dada cultura, mas também uma forma de acesso a manifestações culturais.

Considerando-se o contexto britânico, a maioria dos aprendizes de PLE quer aprender a língua para interagir e conhecer as culturas dos países falantes de Português e vê a língua como uma forma de ter acesso a essas culturas, viajar, assistir a filmes e desfrutar de outras manifestações culturais que países de Língua Portuguesa têm a oferecer.

⁶ Importante salientar que em relação ao Português europeu essas divisões já refletem o que se propõe no *Portfólio Europeu para Línguas*, incluindo no desenvolvimento de material didático. Um exemplo é a coleção *Português XXI*, além de outros, a qual leva em conta tais competências.

⁷Dois exemplos, no Reino Unido, são os programas de leitorado do Governo Brasileiro e do Instituto Camões do Governo Português que têm trabalhado juntos com as universidades no sentido de expandir o ensino de PLE.

Todavia, não significa negar o ensino de estruturas do Português e que as mesmas devam ser aprendidas e usadas em diferentes situações; a questão é como torná-las significativas para os aprendizes, especialmente para aqueles que não tenham tido experiências prévias com a aprendizagem de certas estruturas gramaticais. Além disso, é necessário observar como essas estruturas refletem na aquisição de competências específicas de um dado nível de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como se relacionam ao aprendizado de outros aspectos da língua, principalmente os aspectos socioculturais.

Outro aspecto a ser salientado a respeito dos estudos sobre PLE é o fato de não ser mencionado ou considerado claramente o que é esperado de um aprendiz em termos de competências em cada nível de aprendizagem, principalmente em níveis mais avançado: quais habilidades e quais conhecimentos linguístico-culturais são esperados de um aluno em um determinado nível de aprendizagem; que habilidades diferenciam um aluno, por exemplo, em um nível ‘pré-intermediário’ de um ‘intermediário-superior’. Há apenas uma noção de níveis que se sucedem, e os livros didáticos se organizam frequentemente em termos de conteúdos, especialmente gramaticais, mas não em termos de competências.⁸

Diante de tais constatações, este artigo, tendo como base o *Portfólio Europeu para Línguas*⁹, visa discutir a competência oral esperada de um aluno em um nível B2 (‘intermediário-superior’) e ilustrar possíveis formas de desenvolver tais habilidades, a partir do uso de um filme como material “autêntico”.

O filme utilizado como exemplo é *Central do Brasil*, que tem sido de interesse dos aprendizes, e que foi explorado em atividades desenvolvidas por um grupo de quatorze alunos, 9 mulheres e 5 homens, idades variando entre 22 e 50 anos, no nível quatro (atualmente nível dois) de PLE em um contexto universitário britânico. Estes aprendizes foram classificados como tendo competência B2 de acordo com a classificação do *Portfólio Europeu para Línguas*.

⁸ Um exemplo é o livro *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*, que não tem uma divisão clara em relação a níveis e competências e torna difícil o ensino-aprendizado; conseqüentemente, isso o torna um livro fora do alcance de um aluno iniciante que não tenha estudado uma língua próxima do Português.

⁹ Considera-se o estudo como um todo, composto de 260 páginas, e não apenas o quadro que fornece um sumário das habilidades para cada nível proposto.

Competências em produção oral do aprendiz em nível B2

O *Portfólio Europeu para Línguas* é um documento usado na Comunidade Européia para “fornecer uma base para a elaboração dos conteúdos, guias curriculares, exames, livros, etc”. (p. 1).¹⁰ Ele fornece um formato “no qual o aprendizado de língua e as experiências interculturais, dos mais diferentes tipos, podem ser registrados e formalmente reconhecidos” (p. 4). O documento serve como um ‘resumo’ dos objetivos do Conselho da Europa, baseado em três princípios:

- ver o aprendizado das diferentes línguas e culturas européias, entre estas o Português, como uma maneira de diminuir “a diversidade como uma barreira para a comunicação” e ser uma “fonte de enriquecimento e entendimento mútuo”.
- melhor entendimento das línguas européias modernas para facilitar a comunicação e interação entre os europeus;
- E por último, através de políticas para o aprendizado e ensino de línguas modernas, conseguir usar mecanismos próprios para cooperações em andamento e coordenação de políticas dos países envolvidos.

O documento também advoga por um ensino de língua em que o plurilinguismo se sobreponha ao multilinguismo. De acordo com o documento, as diferenças entre plurilinguismo e multilinguismo estão ligadas ao fator que “plurilinguismo é o conhecimento de um número de línguas, ou a co-existência de diferentes línguas em uma dada sociedade” (p. 4).

O contexto em que este estudo foi desenvolvido pode ser definido como um contexto plurilíngüe, pois, no grupo de aprendizes deste estudo, todos estão aprendendo Português pelo menos como L3, e a maioria usa, no mínimo, duas línguas diariamente, seja em casa, com amigos, no trabalho ou em outras situações diárias.

O *Portfólio Europeu para Línguas* divide os níveis de proficiência em três estágios: *A*, correspondendo ao falante com competências básicas; *B* ao falante

¹⁰ Texto original em inglês. Todas as traduções neste artigo são do autor.

independente; e C, ao usuário proficiente. Estes três estágios são divididos em dois sub-estágios, os quais podem ser desdobrados de acordo com as necessidades do aprendiz.

A figura 1 mostra uma ilustração do modelo e relaciona-o a classificações até então usadas.¹¹

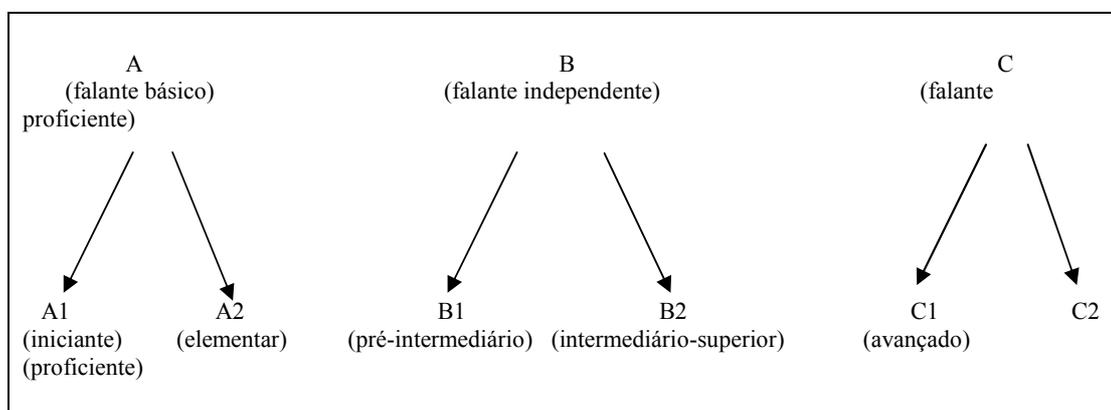


Fig. 1 - Divisão dos níveis de acordo com o CEFLs.

O *Portfólio Europeu para Línguas* divide as competências em: ‘compreensão’ (oral e leitura), ‘fala’ (interação e produção oral) e ‘escrita’. Visto este estudo estar voltado para a compreensão oral, interação e produção oral, serão detalhados, no que segue, aspectos gerais das competências esperadas nestas habilidades no nível B2.

No que concerne à compreensão oral, de acordo com o documento, um aprendiz de nível B2 deve ser capaz de entender conversas mais longas, como, por exemplo, uma aula expositiva e monólogos mais extensos, e ser capaz de seguir até mesmo argumentos mais complexos, desde que relacionados a assuntos de familiaridade razoável. Neste nível, espera-se que o aprendiz consiga entender a maioria dos noticiários televisivos e programas de acontecimentos atuais. Além disso, o aprendiz deve conseguir entender grande parte de um filme.

Com relação à interação oral, espera-se que o aprendiz consiga interagir com certo grau de espontaneidade e de fluência que o possibilite interação com um falante da língua. O aprendiz deverá ser capaz de participar ativamente de uma conversa

¹¹ Porém, o *Portfólio Europeu para Línguas* não faz esta relação, outros vocábulos são usados.

sobre assuntos com os quais seja familiar de modo a expor e a defender um ponto de vista.

Em termos de produção oral, de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*, o aprendiz neste nível deverá ser capaz de fazer descrições detalhadas sobre diferentes assuntos que estejam relacionados a seus interesses. Espera-se que ele possa apresentar e defender um ponto de vista sobre um dos assuntos de sua preferência assim como apresentar vantagens e desvantagens sobre diferentes tópicos.

O *Portfólio Europeu para Línguas* também faz uma divisão qualitativa do uso de língua em termos de produção oral. Estes aspectos qualitativos dizem respeito à variedade, acurácia, fluência, interação e coerência. Em termos de variedade de conhecimento vocabular, espera-se que o aprendiz tenha um conhecimento vocabular suficiente para fazer descrições claras, expressar seu ponto de vista sobre assuntos gerais sem ter que se esforçar muito e interromper a continuidade de uma conversa em busca de vocabulário. Espera-se também que o aprendiz seja capaz de usar algumas estruturas complexas da língua alvo.

Com relação à acurácia, o aprendiz precisa ser capaz de demonstrar um grau de controle gramatical razoável para que possa evitar mal-entendidos e que o mesmo tenha percepção metalinguística relativa às suas inadequações de uso da língua. No que concerne à fluência, neste nível B2, o aprendiz deve ser capaz de produzir textos orais mais longos em períodos de tempo razoáveis, mesmo que em alguns casos seja hesitante visto estar tentando buscar formas estruturais e/ou expressões, podendo haver algumas pausas longas para elaborar uma estrutura, as quais são facilmente notáveis.

Em termos de interação, o aprendiz pode iniciar um discurso, participar de conversas quando apropriado e também encerrar uma conversação se for preciso; no entanto, nem sempre fará tal interrupção de forma elegante. O aprendiz neste estágio pode participar de debates sobre assuntos com os quais seja familiar, assim mostrando entendimento, incentivando outros a fazerem parte da discussão e outras formas de interação. Por último, em relação à coerência, de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*, espera-se que o aprendiz seja capaz de usar um número limitado de elementos coesivos que lhe permita interligar seus enunciados, formando assim um discurso claro e coeso; todavia, pode haver casos em que emoções ou condições da tarefa podem interferir em elaborações mais complexas (p. 28).

Explorando as habilidades por meio de filme

Discussões sobre o uso de material audiovisual em aulas de língua, incluindo filmes, não são recentes. Driscoll (1959), por exemplo, argumenta que “professores de língua têm dado grande suporte ao uso de ‘áudio’ nas instruções, mas tem sido menos entusiastas quanto à questão do uso de imagem visual no reforço da aprendizagem” (p. 222). Felizmente, esta percepção tem mudado depois de algumas décadas e o material audiovisual bem como aqueles recolhidos da mídia em geral, como os do *Youtube*, por exemplo, têm sido usados como forma de apresentar aos aprendizes materiais “autênticos”.

Stempleski (2002) afirma que o professor tem um papel fundamental no sucesso ou fracasso do uso de qualquer vídeo na sala. Para a autora, o professor é “quem seleciona um vídeo, relaciona-o às necessidades de seus alunos, promove um observação ativa ao assistir tal vídeo e o integra a outros aspectos do currículo de língua” (p. 364). Ainda de acordo com Stempleski, o verdadeiro potencial do vídeo na aula de língua só é conseguido se o mesmo for usado como parte integral de um curso.

No grupo de aprendizes em que a atividade foi desenvolvida, assistir a filmes é parte integral não apenas das aulas como do programa do curso em si. Os aprendizes têm acesso a 120 filmes brasileiros, e assistem entre um e três filmes por semana, como parte das atividades complementares desenvolvidas individualmente em casa; em outras palavras, ao final do curso, cuja duração é de 24 semanas e com aulas semanais de três horas, cada aprendiz terá visto minimamente 24 filmes.

Depois de assistirem aos filmes em casa, os aprendizes são livres para utilizá-los como material de aprendizagem, incluindo anotações de expressões que tenham aprendido, discussão com um colega sobre o filme e troca de informações sobre os filmes assistidos na semana, recomendando ou não, e dando suas razões ou ainda podem escrever uma crítica sobre o filme e colocá-la no arquivo *online* do grupo para que seja lida pelos colegas. Além do acesso aos filmes e a estas atividades, alguns dos filmes ou mesmo algumas sequências são parte integrante das aulas.

A título de ilustração, uma sequência do filme *Central do Brasil* (1998), de Walter Sales, foi usado em sala, e é ponto de partida para analisar a aquisição e o

desenvolvimento de competências no Português,¹² como propostas pelo *Portfólio Europeu para Línguas*, até então discutidas neste artigo. A sequência consiste dos primeiros vinte minutos do filme, selecionada de acordo com objetivos e tópicos abordados no curso.¹³

Produção oral

Na primeira parte da atividade, os aprendizes assistiram a sequência, sem áudio, concentrando-se apenas no material visual que o filme oferece. Na sequência, há inúmeros signos não-verbais, somados à linguagem corporal dos personagens. A partir disso, solicitou-se aos aprendizes que criassem um texto oral com unidades de sentido que explorassem o material visual. Os aprendizes consideraram principalmente a linguagem gestual dos personagens e fizeram julgamentos a partir das imagens. Depois, desenvolveram descrições detalhadas, colocando e defendendo pontos de vista de acordo com a percepção individual da referida sequência. Percebeu-se que essa atividade permitiu complementar o conhecimento vocabular de outros aprendizes nos diferentes grupos.

Esse conhecimento vocabular foi essencial para a realização da segunda parte da atividade, relacionada à compreensão oral. O ponto a ser salientado com relação a esta parte da atividade é que, apesar da riqueza do material visual que um filme pode oferecer, principalmente para aprendizes em níveis mais baixos, este aspecto do material é muito frequentemente ignorado, apontando para o fato de haver grande interesse apenas no ‘áudio’, como observou Driscoll (1959) algumas décadas atrás. Entretanto, o visual contribui para a construção da unidade de sentido em um filme, um programa televisivo como também para a leitura labial de personagens no material mostrado. Então, em vez do aprendiz concentrar-se apenas na fala dos personagens,

¹² Salienta-se que não é objetivo deste artigo testar os resultados da atividade desenvolvida.

¹³ O curso é orientado por tópicos, a partir dos quais o programa é desenvolvido, considerando-se as competências propostas pelo *Portfólio Europeu para Línguas*. Alguns destes tópicos incluem: educação e carreiras profissionais, tempo e meio ambiente, vida econômica (consumismo, serviços bancários, globalização), trabalho e problemas diários, relacionamentos e emoções, vida no campo, vida urbana (problemas urbanos, poluição, grandes metrópoles ‘lusófonas’, mídia e meios de comunicação de massa, celebridades do mundo falante de Português, folclore e tradições, literatura de cordel, entre outros.

foram explorados outros mecanismos que contribuíram para o entendimento geral do material.

Compreensão oral

Na compreensão oral, o aprendiz relaciona o que adquiriu na análise visual ao que é falado pelos personagens. A escolha de uma sequência de vinte minutos teve por objetivo desenvolver a capacidade de compreender e acompanhar um trecho extenso e resumir os principais pontos abordados; capacidade esperada de um aprendiz com competências linguísticas relativas ao nível B2 de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*.

Nesta parte da atividade, os aprendizes fizeram um levantamento de vocabulário e de expressões desconhecidas, assim como dificuldades quanto à pronúncia que apareceram na sequência. Em seguida, listaram temas que, de acordo com as opiniões dos grupos, poderiam ser explorados em relação à sequência filmica mostrada e ao conteúdo programático do curso.

A seguir, na figura 2, estão listados alguns dos temas, vocabulário e dificuldades levantados pelo grupo:

Vocabulário		Temas sugeridos pelo grupo
<ul style="list-style-type: none"> - não valer nada - pôs na ideia - meu tesão - suor - sem endereço <u>não dá</u> - chegou a hora - já vai você de novo - feio que dói! - vê se aparece - dar conta do recado - “Xô vê” seu “pião”. 	<ul style="list-style-type: none"> - rasgar - pra mim <u>chega!</u> - <u>botar</u> no correio - você é <u>dose!</u> - <u>Ai</u> que bom! - passar uns tempos - aproveitar para - despachar - desinfeta! - racha fora!/ Rapa fora! 	<ul style="list-style-type: none"> - analfabetismo - problemas sociais - desigualdade social - violência urbana - migração para as grandes cidades - meios de transporte - trabalho - diferenças culturais - segurança no trânsito - discriminação e preconceito - crenças religiosas

Fig. 2 – Material produzido pelos alunos durante a atividade

Como se pode observar na figura 2, a maioria das palavras e expressões desconhecidas pelos alunos, ou palavras com as quais não conseguem criar um sentido

no contexto, estão relacionadas a construções muito frequentes na linguagem oral, muitas das quais o aprendiz não terá acesso em livros didáticos. Um dos problemas que os aprendizes têm enfatizado, com frequência, é a dificuldade de interagir com usuários da língua por recorrerem uma linguagem ‘diferente daquela que aprendem nos livros’. Ou seja, o uso corriqueiro da linguagem oral e coloquial.

Ao ser desenvolvida uma atividade como esta, o aprendiz não apenas tem acesso à linguagem coloquial como também aprende a relacioná-la à linguagem formal que aprende no contexto de sala de aula.¹⁴ Os aprendizes valorizam tais atividades e as vê como autênticas, pois estas são ‘pessoas reais’ com as quais poderão interagir.¹⁵

Um exemplo da dificuldade que se torna um complicador para o entendimento de um falante da língua alvo, por parte do aprendiz de Português, é justamente esta diferença entre a fala e o registro formal. A oração ‘Xô vê seu pião’, a qual soa ‘Chovê sopião’ no filme, por exemplo, mostra a dificuldade que a linguagem coloquial pode representar para os aprendizes de PLE, pois os aprendizes procuram fazer sentido da relação do verbo ‘chover’ com ‘peão’, mas não conseguem estabelecer esta relação.

Ao final da atividade, os aprendizes não apenas têm acesso a expressões e ao uso coloquial da língua alvo como também fazem uma relação com o material apresentado com o uso de uma linguagem formal aprendida no contexto da sala de aula. Não somente o conhecimento de vocabulário como também gramatical foi enfatizado a partir dessa parte da atividade, e o professor interveio apenas quando os aprendizes não conseguiram explicar ou entender por si próprios os usos de certas estruturas, fossem estas coloquiais ou não.

¹⁴ ‘Formal’ neste artigo refere-se à chamada ‘norma culta’ ou ‘língua padrão’. Um exemplo em relação à atividade em questão seria: o aluno teria aprendido em sala construções como ‘Deixe-me ver seu peão’, ao passo que na sequência ouve “Xô vê” seu “pião”. Exemplos similares acontecem em inglês, aqui referindo-se ao contexto britânico. Um exemplo seria o uso dos ‘tag ends’; um aprendiz estrangeiro aprende ‘It is a hot day, isn’t it? Ao passo que na linguagem informal vai-se ouvir, apesar de bastante criticado, ‘It’s a hot day, INNIT?’ (Tá um dia quente, NÉ?); fenômeno bastante estudado na sociolinguística e na distinção dos níveis fonético e fonológico. Caso similar é o uso do AIN’T, condenado por muitos falantes do ‘inglês da rainha’. Adicionalmente, vale ressaltar que é evidente que as interações em sala de aula de PLE são pouco formais, e não há uma divisão entre atividades com uso das línguas formal e/ou informal, uma vez que tanto professores como aprendizes trazem consigo experiências linguísticas do mundo real, isto é, de fora da sala de aula.

¹⁵ É importante ressaltar que muitos desses aprendizes já estiveram em países falantes de português.

Interação

Na terceira parte da atividade, enfocou-se a interação entre os aprendizes na qual escolheram um ou dois temas do conjunto levantado pelos grupos para discutir, expressar opinião, sugerir, concordar e/ou discordar; desenvolvendo então competências de interação esperadas de um aprendiz em nível B2, de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*.

Esta parte proporcionou aos aprendizes conhecimento mais amplo, não apenas o conhecimento de estruturas da língua, pois tiveram acesso a discussões sobre diferentes assuntos relacionados ao Brasil, expandidas além do contexto brasileiro: o aspecto cultural e social, o comportamento das pessoas, códigos verbais e não-verbais que são usados no país, a linguagem corporal – uma vez que todos estes aspectos fazem parte da competência linguístico-comunicativa. A atividade não apenas proporcionou aos aprendizes a oportunidade de desenvolver a capacidade de interação como também deu acesso a importantes informações sobre o país em questão.

Escrita

Apesar de não ser o foco dessa atividade específica com a sequência filmica, a atividade escrita sempre pode ser explorada a fim de que o aprendiz consiga fazer um registro escrito de debates como também de material de compreensão oral oferecidos a ele. Remetendo-nos ao que Almeida Filho (1997) sugere, as atividades desenvolvidas em sala de aula ou mesmo fora dela “poucas vezes se restringirão a uma única das quatro habilidades de linguagem como ‘falar’, por exemplo” (p. 63).

No caso desta atividade, solicitou-se aos aprendizes que produzissem um texto, fora de sala de aula, abordando um dos temas levantados a partir do filme e expressando seu ponto de vista. Para tanto, sugeriu-se que cada aprendiz fizesse uma pesquisa sobre o tema, usando a mídia como fonte para a pesquisa, fosse ela jornal, revistas ou material na internet a que tivessem acesso.

Considerações finais

Neste artigo, procurou-se fazer algumas considerações sobre o ensino de PLE através de filme para alunos de nível B2 de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*. Enfatizou-se a diversidade temática que se pode ter acesso a partir de materiais “autênticos”, os quais oferecem não apenas oportunidades para o aprendiz desenvolver habilidades de compreensão oral, interação e produção oral e escrita como também ter acesso a conhecimentos culturais e sociais do país em questão, neste caso Brasil.

Salientou-se também a dificuldade que os aprendizes afirmam ter para participar de interações ‘reais’ com falantes da língua alvo como consequência do uso coloquial da língua, o que os impedem, muitas vezes, de participar em interações com mais segurança, pois acabam tendo dificuldades de compreensão.

O artigo procurou relatar uma atividade desenvolvida em contexto de ensino de PLE cujo objetivo foi proporcionar ao aprendiz oportunidade de desenvolver competências esperadas dele em certo nível de aprendizagem de língua estrangeira, neste caso nível B2, de acordo com o *Portfólio Europeu para Línguas*.

Sugere-se que se desenvolvam futuras investigações mais detalhadas sobre tais competências no contexto de ensino-aprendizagem de PLE para se estabelecer tais relações de forma mais específica, principalmente tendo em vista os seis níveis sugeridos pelo *Portfólio Europeu para Línguas*.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (org.). **O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais**. Campinas: Pontes, 1997, p. 55-89.

Central do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn Productions em parceria com Martine and Antoine de Clermont-Tonnerre (MACT Prods, França), Videofilms (Brasil), Riofilme (Brasil), e Canal Plus (França), 1998, 106 minutos.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press/Council of Europe, 2001.

DRISCOLL, J. Il Cinema Nella Classe, **Italica**, v. 36, n. 3, p. 222-224, set. 1959.

GROSSO, Maria José Reis. A Gramática Pedagógica no Ensino-Aprendizagem das Línguas. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (org.). **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)**. Lisboa: Lidel, 2008, p. 109-113.

OSÓRIO, Paulo; ITO, Iracema Mie. A Teoria Linguística da Análise do Discurso e o Manual Didático de PLE. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (org.). **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)**, Lisboa: Lidel, 2008, p. 85-107.

OSÓRIO, Paulo; MEYER, Rosa Marina (org.). **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)**. Lisboa: Lidel, 2008.

PONCE, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; FLORISSI, Susanna. **Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação** (6ª ed.). São Paulo: SBS, 2004.

REBELLO, Adriana Leite do Prado. A Interjeição como Fator de Identidade Cultural. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (org.). **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)**. Lisboa: Lidel, 2008, p. 17-32.

ROTTAVA, Lúcia; DOS SANTOS, Sulany Silveira (org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

STEMPLESKI, Susan. Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (org.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 364-367.

STRYKER, Stephen B.; LEAVER, Betty Lou. **Content-Based Instruction in Foreign Language Education Models and Methods**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1997.

TAVARES, Ana. **Português XXI**. Volume 1. Lisboa: Lidel, 2004.

_____. **Português XXI**. Volume 2. Lisboa: Lidel, 2005.

_____. **Português XXI**. Volume 3. Lisboa: Lidel, 2005.