

<https://doi.org/10.21747/27073130/ori1a2>

Recursos audiovisuais para o ensino de Português como Língua Estrangeira no contexto universitário sul-coreano

Leila Beatriz Azevedo PONCIANO^a & José Carvalho VANZELLI^b

Resumo

Este artigo tem como propósito descrever o processo de elaboração e utilização de materiais didáticos com base em recursos audiovisuais autênticos para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em português como língua estrangeira, tendo, como público, aprendizes sul-coreanos em contexto de não imersão. Defendemos que o uso de materiais autênticos contribui para a aprendizagem na medida em que apresenta a língua de maneira contextualizada e fornece aspectos culturais da língua-alvo. Para exemplificar, apresentamos duas sequências didáticas referentes a gêneros textuais diversos abordados em sala de aula, descrevendo cada atividade e seu propósito.

Palavras-chave: materiais autênticos, audiovisual; aprendizes coreanos

1. Introdução

Ensinar a variedade brasileira da língua portuguesa a aprendizes de diferentes línguas e culturas possibilita aos professores de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) vivenciar os mais diversos contextos de aprendizagem e perceber as necessidades específicas de um determinado público. Nesse texto, apresentaremos o trabalho desenvolvido numa disciplina específica voltada para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em língua portuguesa, tendo como público estudantes universitários coreanos.

Trabalhamos por dois anos como pesquisadores e docentes no Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, Coreia do Sul. Durante esse período, elaboramos materiais didáticos para a disciplina intitulada “Português Audiovisual Intermediário”, integrante do currículo do 2º ano universitário em Estudos Brasileiros da referida universidade. Para enquadrar o trabalho, faz-se necessário, primeiramente, que expliquemos o contexto do ensino de língua portuguesa na Coreia do Sul, assim como discutamos conceitos teóricos que permearam o desenvolvimento deste trabalho.

Em seguida, descreveremos as atividades selecionadas que fazem parte dos materiais audiovisuais elaborados.

2. Contexto sul-coreano de ensino de PLE

A língua portuguesa na Coreia do Sul, no que tange à variedade brasileira, como em muitos países da Ásia, tem vivido nos últimos anos um período de ascensão. O crescente investimento, desde o início do século XXI, de empresas coreanas – como a Hyundai, LG e Posco – no Brasil, assim como grandes eventos esportivos mundiais ocorridos em solo brasileiro – como a Copa do Mundo de futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 – têm estreitado os laços entre Brasil e Coreia do Sul. Tal fato se reflete diretamente no ensino dos idiomas desses países. É perceptível, no Brasil, o crescimento da procura por cursos de língua e cultura coreana. Do mesmo modo, a língua portuguesa tem tido cada vez mais estudantes neste país asiático.

O português pode ser estudado nas chamadas *hagwon*, escolas particulares que possuem cursos extensivos e intensivos de diversos idiomas; em cursos privados financiados por empresas, como a Samsung, que objetivam

^aUniversidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS) || ✉ leila.ponci@gmail.com

^bUniversidade de São Paulo (USP) || ✉ vanzelli.jose@gmail.com

o treinamento de seus funcionários para a realização de trabalhos e negócios diretamente com o Brasil e em cursos superiores em universidades. Neste trabalho, trataremos exclusivamente do ensino em contexto universitário.

De um modo geral, o ensino de PLE em âmbito universitário na Coreia do Sul acontece em quatro departamentos distintos em três diferentes universidades: Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (doravante HUFUS, sigla formada a partir do nome em inglês *Hankuk University of Foreign Studies*), que possui um Departamento de Português e um Departamento de Estudos Brasileiros¹, Busan University of Foreign Studies (BUFS) e a Dankook University (DKU), ambas com seus igualmente denominados Departamentos de Português. Além disso, pode-se encontrar disciplinas optativas de PLE em outras universidades coreanas, como a Seoul National University (SNU).

Apesar da relativamente expressiva quantidade de departamentos dedicados exclusivamente à língua portuguesa, dada a extensão do território sul-coreano, ainda são escassos os materiais específicos para uso em sala de aula levando em conta o ambiente em que o aluno coreano está inserido. Muitos dos materiais didáticos brasileiros que buscam trabalhar as quatro habilidades básicas de uma língua estrangeira (doravante LE) – a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral – de maneira conjunta não se tornam eficientes no contexto coreano, pois a estrutura em que o curso é desenvolvido requer materiais específicos para cada disciplina, conforme mostraremos a seguir.

Antes de vermos as particularidades da estrutura curricular dos cursos de PLE nas universidades coreanas, vale atentar para o fato de que, diferentemente dos cursos de Letras da maioria das universidades brasileiras, o estudante coreano não sai com uma formação específica. Os cursos de “estudos estrangeiros”, em que os departamentos de português normalmente se inserem, não visam formar exclusivamente peritos na língua e na literatura de um local. Os alunos concluem o ensino superior como “especialistas” de um país ou de uma região e a maioria deles ingressa em empresas que, de algum modo, fazem negócios com algum país de língua oficial portuguesa. Portanto, é importante notar que a formação concedida ao estudante de Português na Coreia do Sul é mais ampla do que aquela oferecida pelos cursos de Letras no Brasil. Em suma, quando pensamos no contexto coreano de ensino e de desenvolvimento de materiais didáticos de LE, não podemos pensá-lo em equivalência total com os cursos de LE das faculdades de Letras do Brasil.

3. Estrutura dos cursos de Português na Coreia do Sul

Apresentamos agora a estrutura do curso de Língua Portuguesa do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFUS). Uma vez que o referido trabalho foi desenvolvido nesse departamento, utilizaremos a sua estruturação do curso de língua portuguesa como exemplo. No entanto, destacamos que, embora possa haver variações de universidade para universidade nas disciplinas e, principalmente, na carga horária oferecida, a divisão básica do curso se mantém a mesma. Na Figura 1, apresentam-se as disciplinas de língua portuguesa do curso em causa.

Figura 1 - Estrutura curricular do curso de Língua Portuguesa no Departamento de Estudos Brasileiros da HUFUS

	Nome da Disciplina	Carga Horária (horas/semana)
1º ano	Gramática da Língua Portuguesa	4
	Conversação Básica em Língua Portuguesa	6
	Português Audiovisual Básico	4
2º ano	Leitura e Redação em Língua Portuguesa	4
	Conversação Intermediária em Língua Portuguesa	4
	Português Audiovisual Intermediário	2
3º ano	Conversação Avançada em Língua Portuguesa	2
	Conversação sobre tópicos atuais	2
4º ano	FLEX (Curso preparatório para provas de proficiência)	2

As demais disciplinas do curso abordam outros aspectos dos estudos brasileiros, como História do Brasil, Política do Brasil, Economia Brasileira, Literatura, entre outros. Normalmente, essas disciplinas são dadas por professores nativos coreanos e em língua coreana.

Fechando nosso foco às disciplinas de PLE, percebe-se que o ensino do idioma é centrado nos dois primeiros anos do curso, com cargas horárias de 14 horas por semana no primeiro ano e 10 horas semanais no segundo ano. A partir do terceiro ano as aulas de língua portuguesa são reduzidas e têm como propósito a prática das habilidades já estudadas de maneira mais aprofundada. Há, também, ofertas de disciplinas que dão mais ênfase ao desenvolvimento da competência oral e cursos que preparam os alunos para obter o certificado de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras)².

As aulas de gramática visam dar aos aprendizes as bases gramaticais da língua escrita para que possam se co-

1 O Departamento de Português está localizado na capital Seul (Seoul Campus). Já o Departamento de Estudos Brasileiros se localiza no Global Campus, situado na cidade de Yongin.

2 O Celpe-Bras é o certificado brasileiro oficial de proficiência em português como língua estrangeira. Durante dois anos consecutivos o curso preparatório para o Exame fez parte da disciplina intitulada FLEX. Um curso de preparação também foi oferecido como “curso de férias” nos meses de julho e janeiro dos anos de 2014, 2015 e 2016.

municar em diversas situações do cotidiano. As aulas de conversação funcionam como o contraponto das aulas de gramática, colocando em prática a habilidade oral dos estudantes e apontando as diversas diferenças presentes na variedade brasileira entre a língua oral e escrita. Já as aulas de leitura e redação, além do óbvio objetivo de praticar o português em sua forma escrita, também contemplam a prática de versão e tradução português-coreano e coreano-português, aspecto fundamental para os estudantes coreanos que, depois de formados, trabalham também com tradução e interpretação entre brasileiros e coreanos no mundo empresarial. As aulas de audiovisual têm por objetivo desenvolver as habilidades auditivas através de músicas, vídeos e outros materiais de áudio em língua portuguesa. Dessa disciplina, trataremos de maneira mais detida no decorrer do texto.

Um aspecto interessante a se notar é que, tradicionalmente, gramática, leitura e redação são lecionadas por professores de nacionalidade coreana ou que falam a língua coreana fluentemente, pois são nessas aulas que são expostos os principais contrapontos entre as línguas da Coreia e do Brasil. Desse modo, aos docentes brasileiros cabe especificamente lecionar as disciplinas de Conversação e Audiovisual, ministradas exclusivamente na língua-alvo.

Como nos aponta Rosa (2012: 7), “para tornar-se um usuário competente da língua alvo, o aprendiz deve desenvolver quatro habilidades, a saber: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral”. A fragmentação da língua nessas diversas disciplinas, uma espécie de “tradição educacional” na Coreia do Sul, visa desenvolver nos estudantes essas quatro habilidades de maneira homogênea. Por um lado, esta divisão é positiva, pois impede que uma aula geral de língua portuguesa privilegie uma competência em detrimento da outra. Por outro, no entanto, é difícil uma confluência entre todas as aulas, pois professores distintos lecionam cada disciplina e a utilização de um material didático único em todas essas aulas se torna pouco eficiente. Além disso, muitas vezes, as disciplinas funcionam de modo independente, não havendo a obrigatoriedade de um professor praticar, por exemplo, nas aulas de conversação ou audiovisual, a matéria lecionada por outro docente na aula de gramática.

Feita a contextualização do trabalho, falaremos de maneira específica sobre o material didático desenvolvido para a disciplina de “Português Audiovisual”. Primeiramente, teceremos algumas considerações sobre o uso de materiais autênticos e de vídeos para as aulas de audiovisual. Em seguida, refletiremos sobre a abordagem de temas e gêneros textuais distintos selecionados e, por fim, descreveremos duas seqüências didáticas desenvolvidas para a referida disciplina.

4. Seleção dos materiais usados e respectiva fundamentação

4.1. Materiais didáticos autênticos: conceitos e potencialidades

Considerando as noções de autenticidade em relação aos materiais didáticos para o ensino de LE, discutiremos, baseados em autores que pesquisam sobre esse tema, o sentido de autenticidade expresso neste trabalho.

O termo autenticidade é usado por pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de LE de forma abrangente, podendo referir-se tanto aos materiais didáticos e à forma como eles são utilizados quanto às situações de aprendizagem em sala de aula (Brenn 1985; Widdowson 2005; Caltabiano 1999; Gilmore 2007; dentre outros).

Refletindo sobre os conceitos de autenticidade discutidos na literatura, Gilmore (2007) pontua que “the concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these” (*op. cit.* 98).

Tendo como foco, nesta pesquisa, a elaboração de materiais didáticos para desenvolvimento da competência de compreensão oral em PLE, torna-se pertinente discutirmos a autenticidade no que tange à seleção de materiais e ao uso em sala de aula.

Em pesquisas recentes, estudiosos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras tecem reflexões sobre o conceito de autenticidade em relação aos materiais didáticos adotados (Vieira 2012; Mauro 2013; Andrade e Silva 2016). No que tange a esse ponto, a aceção mais comum remete a um texto original produzido num contexto externo ao ensino, ou seja, que não foi produzido para fins didáticos.

Scarino & Liddicoat (2009) compartilham a ideia de que a autenticidade no ensino de línguas pode ser vista de diversas formas. E, no que diz respeito aos materiais didáticos, os autores afirmam que “materials may be considered authentic because they are designed by native speakers for native speakers rather than for second language learning” (*op. cit.* 60).

Vieira (2012: 14) define materiais autênticos como “textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar com os outros”. Esses textos, utilizados num contexto de ensino de LE, podem contribuir para a aprendizagem na medida em que apresentam situações reais do uso da língua-alvo.

Almeida Filho (2002: 59), em seu estudo, defende a “utilização do texto externo ao ensino em sala de aula com um propósito comunicativo, que leve à leitura do

texto para obter informações ou discutir sobre o seu conteúdo, e não para servir de exemplo de estruturas ou vocabulário”. O autor pontua, ainda, que “o assunto tratado em tais textos seria não só comunicativamente relevante, mas também linguisticamente apropriado”. Corroborando tal afirmação, defendemos que trabalhar com materiais autênticos permite ao professor trazer para a sala de aula temas atuais e pertinentes para o propósito comunicativo. Nesse sentido, Andrade e Silva (2016: 58) ressalta que “ao optar por materiais autênticos, o professor pode tratar de temas polêmicos com diversas vozes, não se restringindo ao que surge no livro didático e, ao invés de fugir de temas ‘difíceis’, pode incorporá-los à aula”.

A utilização desses materiais em sala de aula de LE pode contribuir, também, para fornecer representações reais da sociedade e cultura-alvo, sobretudo em contextos de aprendizagem em que o contato dos aprendizes com a língua estrangeira é mais restrito. No que tange a esse aspecto, Andrade e Silva (2017) argumenta o seguinte:

Um elemento comum que parece chamar atenção no contexto brasileiro é o da possibilidade de contato com a cultura da língua-alvo através do material, algo que é ressaltado pelo fato de as pesquisas mencionadas tratarem de línguas cujos aprendizes têm pouco contato com a cultura fora do ambiente de ensino (...). Assim, o fator distância entre aprendiz e a comunidade de falantes da língua-alvo pode trazer outro significado ao uso desses materiais. (*op. cit.* 20-21).

Vieira (2012) reforça a ideia de que, ao trabalhar com materiais didáticos autênticos, se torna possível explorar diversos aspectos da língua-cultura estrangeira, pois:

consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes. (Vieira 2012: 14).

Em consonância com o que defendem Andrade e Silva (2016) e Vieira (2012), Scarino & Liddicoat (2009) demonstram que:

Authentic materials expose learners to actual contemporary language use rather than idealised or old-fashioned structures. They bring learners into closer contact with the real world of the target language and culture and enlarge our understanding of what language and culture are. (*op.cit.* 60).

Acreditamos, juntamente com esses autores, que o uso de materiais autênticos fornece possibilidades de trabalhar aspectos culturais da língua-alvo, apresentando-a na sua diversidade e multiplicidade.

4.2. O uso de vídeos autênticos

Atualmente, professores e pesquisadores de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras têm, cada vez mais, acesso a inúmeros materiais didáticos para serem utilizados em salas de aula. Com relação ao ensino/aprendizagem de PLE, podemos encontrar os mais variados recursos didáticos, através dos tradicionais livros didáticos, de materiais elaborados por professores e disponibilizados na internet, sites e plataformas on-line como, por exemplo, o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira (PPPPE)³, dentre outros.

Refletindo sobre a produção e uso dos materiais didáticos, citamos Scarino & Liddicoat (2009), que afirmam que é fundamental que esses materiais possam fornecer “múltiplas possibilidades de uso”, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Resources can be used to stimulate reflection (...). The key is to have resources which open up multiple possible uses and allow for flexibility and creativity in teaching and learning. The process of resourcing language learning involves much more than selecting the resource. Effective teaching involves being a critical user of all resources and using resources flexibly to enhance learning opportunities. (Scarino & Liddicoat 2009: 58).

Ainda ressaltando o papel dos materiais didáticos, corroboramos as reflexões de Mendes (2012: 366) quando afirma que “há a necessidade de olharmos para os materiais como estruturas flexíveis, que podem ser adaptadas aos contextos nos quais serão experimentados”. A autora acrescenta, ainda, que se devem considerar os contextos de ensino-aprendizagem como ponto de ancoragem para a elaboração e uso dos materiais. Dessa forma, olhar para os materiais didáticos como estruturas flexíveis, significa

3 O PPPPE é uma plataforma on-line que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna. Disponível na página eletrônica: <http://www.ppppe.org/>. Acesso em 02 jan. 2018.

não somente poder adaptá-los ao contexto, mas tornar a aprendizagem “contextualizada” abrindo novas e significativas situações para efetivo uso da língua.

No que tange às atividades de compreensão oral presentes nos livros didáticos de LE, percebe-se que o conteúdo é muitas vezes restrito aos elementos linguísticos explicitados no áudio/vídeo. Nesse sentido, Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009: 281) pontuam o seguinte:

nos casos em que atividades de compreensão oral aparecem de maneira autônoma, observamos que elas visam antes à avaliação dessa competência do que ao seu desenvolvimento. De maneira semelhante ao que ocorre na escrita, a compreensão oral se restringe à codificação de informações explícitas no texto não havendo uma preocupação em levar o aluno a perceber implícitos ou fazer inferências e interpretações.

Refletindo, ainda, sobre essa questão, observa-se, também, que atividades que ativem o conhecimento prévio do aluno, que deem pistas de interpretação e possibilitem interagir com o material, construindo sentidos, são pouco exploradas. Desse modo, compartilhamos as convicções dos autores acima referidos quando afirmam que “atividades que visem à preparação do aluno para o material que vai escutar – mobilizando, por exemplo, seus conhecimentos prévios em relação ao assunto – são essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade” (*op.cit.* 281).

Se pensarmos no contexto de trabalho no Departamento de Estudos Brasileiros da HUFS, é relevante recordarmos, mais uma vez, uma particularidade no que se refere à estruturação das disciplinas quanto às competências comunicativas (ler/falar/ouvir/escrever) no ensino/aprendizagem de LE. O uso de recursos audiovisuais nas aulas de português não se caracteriza apenas como um material complementar mas é uma peça fundamental, visto que, nessa instituição, existem disciplinas específicas intituladas “Audiovisual Básico 1 e 2” e, também, “Audiovisual Intermediário 1 e 2”. Como evidenciado anteriormente, os estudantes, além de cursarem as disciplinas de “gramática”, “leitura e redação” e “conversação”, têm aulas cujo foco é desenvolver habilidades de compreensão oral na língua-cultura alvo.

No que se refere às disciplinas de Audiovisual (Básico e Intermediário), o material didático utilizado foi sendo elaborado pelos professores brasileiros à medida em que se percebia a escassez de materiais específicos para as referidas disciplinas. Para o nível básico foi preparada uma apostila composta por atividades de vídeo e músicas que pudessem, num primeiro momento, apresentar as especificidades da variedade brasileira do português, con-

templando também aspectos linguísticos que servissem como apoio para as aulas de conversação e gramática básica. Além disso, para dar continuidade a esse processo de aquisição da língua estrangeira através de recursos audiovisuais, observamos a necessidade de trabalhar, nos níveis seguintes, com materiais que fornecessem subsídios para que os alunos tivessem a oportunidade de entrar em contato com a língua-alvo em situações reais de comunicação.

Com esse propósito e tendo como foco a disciplina “Audiovisual Intermediário 1”, optamos por utilizar vídeos autênticos e a partir deles elaborar atividades que promovessem o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral na língua portuguesa de forma ativa e integrada. Para atingir tal objetivo, fez-se necessário seguir algumas etapas, tais como a seleção dos vídeos, a escolha dos temas e gêneros a serem abordados, levando em conta a realidade cultural de estudantes coreanos em contexto de não imersão. Quando o professor faz a opção pelo uso de vídeos em vez do recurso apenas ao áudio em sala de aula de LE, não se trata somente de promover aulas mais “dinâmicas” e “divertidas”. É importante observar que o vídeo fornece elementos extralinguísticos que auxiliam no entendimento, dialogam com os elementos verbais, contribuindo para a compreensão oral. Os elementos não verbais apresentam um papel relevante, pois é através da imagem que interpretamos os gestos, expressões e o ambiente da cena. Desse modo, o leitor/ouvinte é capaz de relacioná-los aos elementos verbais, valendo-se dos mecanismos fornecidos por esse recurso audiovisual.

Vale ressaltar que a opção por uso de vídeos autênticos é apenas o início de um processo em que se deve pensar, principalmente, em como esses vídeos serão trabalhados em sala de aula, que tipo de atividades deverão ser contempladas e qual o objetivo que se deseja alcançar. Sob esse aspecto, concordamos com Andrighetti (2009: 73) quando a autora afirma que “em se tratando de materiais autênticos, selecionar textos autênticos em si, não basta. É preciso pensar em como esse texto será trabalhado, que perguntas serão feitas a partir dele para guiar o aluno na compreensão”.

Bressan (2002: 51) pontua que “vídeos autênticos oferecem a possibilidade de representar autenticamente a cultura da língua estrangeira”. Contribui-se, assim, para que os alunos compreendam o contexto sociocultural em que a língua-alvo está inserida, criando oportunidades de reflexões e discussões sobre as diversidades culturais que são retratadas através desse recurso audiovisual.

4.3. Temas e gêneros textuais

Conforme demonstra Andrighetti (2009: 40) “a escolha

dos temas norteadores deve estar atrelada à relevância dos temas para os alunos”. Concordando com essa afirmação, defendemos a ideia de que os temas abordados em sala de aula de LE devem se adequar aos interesses e necessidades específicas do público em questão. No caso do contexto universitário sul-coreano, priorizamos trabalhar com temas que fossem relevantes para os alunos e os motivassem durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, apresentassem a esse público de língua-cultura tão distante da língua-cultura alvo aspectos culturais do Brasil.

Para atingir tal objetivo, selecionamos gêneros textuais distintos, pois através deles as interações sociais se manifestam e fatos do cotidiano que fazem parte de uma determinada cultura se apresentam. Os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social com a finalidade de interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo (Dell’Isola 2007: 17).

Torna-se necessário aos professores de PLE refletir sobre os tipos de suportes e/ou linguagens que aproximam os estudantes das mais diversas línguas e culturas. No Brasil, é notório o interesse pela cultura estrangeira, demonstrado, com frequência, através da música ou da ficção. No que diz respeito a culturas orientais, os jovens brasileiros se interessam, cada vez mais, pela música coreana *k-pop* ou pelo *k-drama*⁴, que podem ser uma espécie de “porta de entrada” para (re)conhecer uma nova cultura e despertar o desejo de aprender esse novo idioma. Em contrapartida, na Coreia do Sul, ocorre o interesse pelas culturas do ocidente, sendo perceptível nos jovens coreanos esse percurso de aproximação com a língua-cultura estrangeira através do entretenimento. Considerando esse público específico – jovens universitários coreanos em contexto de não imersão – buscamos trabalhar com assuntos que despertassem a curiosidade e, também, apresentassem situações variadas de comunicação.

Optamos por trabalhar com gêneros textuais diversos, pois acreditamos, juntamente com Tosatti (2009), que eles possam servir como importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades e competências na aquisição da LE, uma vez que possibilitam aos aprendizes interagir em diferentes contextos. A pesquisadora postula, ainda, que:

O contato com categorias textuais diversas que circulam dentro do novo contexto em que o aprendiz se insere, pode promover a interação, não apenas com o novo

idioma, mas também com os novos aspectos culturais que se apresentam ao estudante, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa desse aprendiz. (*op.cit.* 23)

Dessa forma, selecionamos os seguintes gêneros textuais: publicidade; entrevista; noticiário; previsão do tempo; telenovela; desenho animado; série de TV e esquetes de internet. Neles, são representados os comportamentos, as percepções, o agir no mundo que são inerentes a uma determinada sociedade e cultura. Além de apresentar temas recorrentes na vida de jovens universitários, tais como: mercado de trabalho, relações familiares, amizade, namoro, etc.

5. Descrição das atividades elaboradas

Inicialmente, é importante ressaltar um aspecto que retoma as questões referentes à seleção dos vídeos, que diz respeito à duração das sequências. Todos os vídeos selecionados e trabalhados em sala de aula apresentam uma duração curta, podendo conter uma média de 30 a 60 segundos, como no caso das publicidades, e, em gêneros como *telenovela* e *série de TV*, as cenas contêm aproximadamente de 3 a 4 minutos.

Para cada vídeo, foi elaborada uma unidade didática com atividades preparatórias (pré-vídeo), atividades de visionamento e pós-visionamento, de compreensão oral e produção, para serem desenvolvidas em uma aula de aproximadamente 2 horas de duração.

Apresentaremos duas sequências didáticas que compõem nosso material⁵.

5.1. Publicidade da marca de chinelo Havaianas

Primeiramente, descreveremos a sequência referente ao gênero *publicidade*. Através desse gênero, evidenciam-se aspectos funcionais de comunicação, em que a interação entre os interlocutores (cliente/vendedor) e o propósito (comprar um produto) simulam situações reais do uso da língua. O vídeo selecionado é um comercial de TV da marca de chinelo *Havaianas*, produto popular e comercializado, também, em outros países.

Nessa cena, observa-se situações que fazem parte do jogo discursivo, como, por exemplo, entrar numa loja, conversar com o vendedor e perguntar sobre um produto específico. Apresenta, ainda, a necessidade de selecionar

4 Também chamado popularmente de “novelas coreanas”. São produções televisivas similares às novelas de televisão realizadas na Coreia do Sul e que, normalmente, têm poucos episódios (entre 10 e 30 capítulos). O *k-drama* é um dos principais produtos de exportação da cultura pop coreana na atualidade. Já faz sucesso há muitos anos em diversos países da Ásia e, atualmente, também goza de bastante popularidade em todo o mundo, inclusive no Brasil.

5 Os *scripts* das duas cenas trabalhadas estão na seção “anexos”, no final desse texto.

a função comunicativa adequada à situação de interlocução, quando, por exemplo, a cliente não encontra o modelo de chinelos *Havaianas* que deseja, e, a partir disso, pode “aceitar” ou “rejeitar” a sugestão do vendedor.

Através do diálogo entre a cliente e o vendedor, a sequência retrata, ainda, aspectos culturais da língua-alvo. Por exemplo, na cena, quando o vendedor se dirige à cliente: “oi, posso ajudar?” e se despede: “te ligo”, percebemos uma certa informalidade, mesmo em uma situação em que os interlocutores não se conhecem e a conversa transcorre num ambiente de trabalho. Tal fato pode gerar um interessante debate com os aprendizes acerca da cultura brasileira, principalmente em contextos culturais como os da Coreia do Sul, onde, de acordo com situações descritas e relatadas pelos estudantes, a formalidade é claramente observada nas expressões verbais (do idioma local) e não verbais (gestos e abordagens) em situações de compra e venda, como a demonstrada no anúncio publicitário. Há, ainda, o “elemento surpresa”, quando a cliente descobre que o vendedor, na verdade, não trabalha na loja. Essas ações, retratadas com humor e leveza, proporcionam diversas discussões em sala de aula sobre questões interculturais, despertando a curiosidade em relação a diversas formas de abordagens em situações específicas de comunicação.

Após essa breve contextualização, exemplificaremos, a seguir, as atividades elaboradas referentes ao gênero *publicidade*.

A primeira atividade pré-vídeo tem como propósito introduzir o vocabulário pertinente ao assunto tratado no vídeo, apresentando, dentre os diferentes tipos de calçados, o “produto do comercial de TV”.

Figura 2 - Atividade de pré-visionamento de aquisição de vocabulário

Calçados

1) Relacione as imagens aos nomes correspondentes.

() Tênis () Sapato masculino () Bota () Chinelos () Sapato feminino



A



B



B



C



E

Através da segunda atividade preparatória, além de praticar o vocabulário, objetiva-se a interação entre os alunos, na medida em que eles possam compartilhar experiências e ativar o conhecimento prévio a respeito do tema que será abordado no vídeo.

Figura 3 - Atividade de pré-visionamento de produção oral

2) Converse com seu(s) colega(s) sobre as perguntas abaixo:

a. Qual seu calçado preferido? E qual você mais usa no dia-a-dia?

b. Em quais situações do seu dia-a-dia você usa chinelos?

c. Chinelos são um dos presentes mais comuns que estrangeiros compram no Brasil. E na Coreia, quais são os presentes mais comuns que os estrangeiros compram?

d. Você sabia que no Brasil, os calçados têm uma numeração diferente da Coreia? Quanto você calça na Coreia? E no Brasil, você sabe qual é seu número?

As tarefas seguintes são referentes à compreensão oral. Para fins didáticos, dividimos a publicidade em duas partes. A primeira corresponde à abordagem do primeiro vendedor e o diálogo entre ele e a cliente. A segunda parte do vídeo mostra a aproximação da segunda vendedora e a revelação final de que o primeiro vendedor não era, de fato, funcionário da loja. Antes de assistir ao vídeo, é explorado o vocabulário específico das figuras apresentadas na cena (tipo de modelos de *Havaianas*). A seguir, passa-se à primeira questão de compreensão do vídeo, que visa identificar a ideia principal, os interlocutores e o contexto em que a comunicação está inserida.

Figura 4 - Atividade de visionamento de compreensão oral

Propaganda: Chinelos Havaianas



Modelo Flat





Modelo Tradicional

Atividades de Compreensão Oral

1) Assista à primeira parte do vídeo “Chinelos Havaianas”.

Escreva, em poucas palavras, a sua compreensão geral da cena.

A segunda atividade dessa seção contém perguntas mais específicas, buscando verificar a compreensão da situação apresentada na cena, conforme se verifica nas perguntas 1, 2 e 3 da Figura 5a.

Figura 5a – Atividade de visionamento de compreensão oral

2) Assista novamente à primeira parte do vídeo e responda:

1ª Parte:

1. Em que lugar se passa a história?

2. A moça encontra o que ela está procurando? Por quê?

3. O que o rapaz sugere a ela?

4. A moça vai ter uma surpresa. O que você imagina que vai acontecer?

Após a execução dessas atividades de compreensão, realiza-se uma discussão acerca da quarta e última pergunta dessa primeira parte do vídeo. É importante salientar que essa pergunta 4 promove a realização de predições, o que constitui uma estratégia relevante de compreensão oral. Em seguida, é apresentada aos alunos a parte final do vídeo.

Figura 5b – Atividade de visionamento de compreensão e produção oral

3) Assista à parte final do vídeo (0:19 – 0:35) e responda:

2ª parte:

5. O que acontece no final?

6. Qual a reação da cliente ao entender a situação?

Após revelado o final do vídeo aos alunos e respondidas as questões 5 e 6, é dada aos aprendizes uma atividade final. Esta corresponde a uma produção escrita, em que os alunos, em duplas, deverão criar um diálogo entre um cliente e um vendedor utilizando o vocabulário ensinado nas atividades pré-vídeo e de compreensão oral. Tal prática pode ser realizada em sala de aula ou deixada como lição para casa, a critério do professor. Segue a imagem do exercício final.

Figura 6 – Atividade de pós-visionamento de produção escrita



5.2. Excerto da telenovela *Cheias de Charme*

Em relação ao gênero *telenovelas*, optamos por cenas de duas telenovelas que fizeram grande sucesso junto ao público brasileiro. A telenovela *Cheias de Charme*⁶, veiculada no Brasil no ano de 2012, e *Malhação Sonhos*, transmitida entre 2014 e 2015, ambas pela emissora de televisão Rede Globo. Nelas, são discutidos assuntos que despertam o interesse do público juvenil coreano, pois tratam de temas musicais com personagens jovens que estudam, trabalham e se esforçam para realizar seus sonhos. Nas duas obras de ficção, selecionamos cenas em que as personagens principais apresentam questões relativas a emprego, relações familiares, e busca pela profissão desejada. Em *Cheias de Charme*, especificamente, as personagens centrais da trama vivenciam situações que possibilitam discussões em sala de aula sobre as relações de trabalho na cultura brasileira. Já em *Malhação Sonhos*, os conflitos vividos pelo público adolescente da telenovela e a identificação dos estudantes coreanos com esse “mundo juvenil” despertam grande curiosidade e interesse. Através desse gênero, temas como “pedido de namoro”, “relações familiares e de amizade” e “profissão”, além de remeter a temáticas pertinentes à realidade experimentada pelos alunos, os transportam para uma reflexão sobre diferenças culturais, um olhar atento para a própria cultura e para a estrangeira. Nessas cenas, as relações interpessoais – demonstradas através de falas, gestos, posturas e comportamentos – podem ser compreendidas como uma ponte que liga culturas tão distantes, possibilitando, portanto, o diálogo entre elas.

Para descrever o trabalho com esse gênero, apresentaremos a sequência didática referente à telenovela *Cheias de Charme*. A opção por essa telenovela, além do já referido interesse que pode despertar nos estudantes, se deve ao fato de essa obra apresentar questões sociais diferentes das vivenciadas na Coreia, como, por exemplo, relações entre chefes e empregados em diferentes contextos de tra-

⁶ Essa obra foi exportada para diversos países em diferentes continentes, inclusive para a Coreia do Sul com o título em coreano *naeil-eun seuta* (내일은 스타), que em português podemos traduzir como “Amanhã seremos estrelas”. A telenovela foi transmitida em português e com legendas em coreano pelo canal de TV por assinatura TeleNovela em duas oportunidades: de setembro de 2013 a novembro de 2014; e de novembro de 2015 a janeiro de 2017.

balho no Brasil ou a cultura de se empregar um funcionário para realizar os serviços domésticos, cultura bem menos comum no contexto social coreano. É possível, ainda, debater acerca de questões histórico-sociais brasileiras mais profundas como as diferenças entre as classes sociais, desigualdade social, preconceitos e problemas de distribuição de renda.

As personagens centrais são três empregadas domésticas. Se pensarmos que, normalmente, as telenovelas brasileiras retratam essa profissão através de personagens secundários ou de figuração, pode-se perceber um aspecto inovador e de interessante discussão nessa produção. No desenrolar da trama, as três trabalhadoras domésticas tornam-se famosas quando um clipe em que elas cantam uma música chamada “*vida de empreguetes*” é divulgado na internet. A partir daí, inicia-se uma mudança profissional para as protagonistas que passam a formar um grupo musical, chamado “Empreguetes”.

É válido ressaltar que esse termo, “empreguetes”, na época, se tornou de grande popularidade no Brasil, tendo, inclusive, sido utilizado na tarefa 3 da parte escrita do exame Celpe-Bras (2012/2), ano em que a telenovela *Cheias de Charme* foi transmitida. O texto da tarefa, com o título “Chegou a hora das empreguetes”, referia-se à profissão de trabalhadores domésticos, mostrando o perfil atual das empregadas domésticas, a valorização da profissão e a sua relevância para a economia brasileira. Percebe-se, portanto, que esse termo ultrapassou o cenário ficcional e o tema fomentou novas discussões em diferentes suportes⁷.

Tal como na descrição do gênero *publicidade*, a primeira atividade introduz, de maneira geral, o tema que será abordado. Dessa forma, os alunos começam a interagir com assuntos que serão apresentados no vídeo, fazendo uso de vocabulário (nomes de família) e estruturas gramaticais (presente e futuro) conhecidos e já praticados anteriormente.

Figura 7 – Atividade de pré-visualização de produção oral

Família... Sonhos... Profissão...

Em duplas ou pequenos grupos, converse sobre as perguntas abaixo.

- ✓ Você mora com quantas pessoas? Quem são elas?
- ✓ Em quais momentos do dia, você está reunido com sua família?
- ✓ Você conversa muito com sua família? Sobre o que você conversa?
- ✓ Você tem um sonho? Qual é?
- ✓ O que você precisa fazer para realizar seu sonho?
- ✓ Com quem você conversa sobre seus planos para o futuro?

Após a atividade introdutória de produção oral, buscamos desenvolver atividades mais específicas de preparação para o vídeo. A primeira, a seguir, é composta por uma breve apresentação dos personagens, importante para contextualizar e preparar os alunos para a cena.


Figura 8 – Atividade de pré-visualização de compreensão escrita

Novela *Cheias de Charme*
CENA: “Sidney pede perdão a Rosário”

Conhecendo os personagens...

Rosário
É uma das personagens principais da novela. Trabalha como cozinheira, mas o seu grande sonho é tornar-se uma cantora de sucesso. Mora com o pai adotivo e tem nele um grande incentivador. É uma moça simples e batalhadora.

Sidney
É pai de Rosário, ele a adotou quando ela era criança e morava num orfanato. Acredita no talento da filha como cantora, mas sofre porque presencia todas as dificuldades que ela enfrenta para conseguir realizar seu sonho.



As atividades preparatórias que seguem têm como foco a prática do vocabulário. Assim, na atividade 1.1, vocábulos presentes no diálogo entre os personagens são apresentados através de imagens e associações com seus significados. Na atividade 1.2 incentiva-se os estudantes a colocarem em prática seus conhecimentos de língua portuguesa em um âmbito mais geral, realizando uma atividade de descrição do vocabulário aprendido no exercício anterior.

Figura 9 – Atividade de pré-visualização de aquisição de vocabulário

1) Atividade Pré-Vídeo

1.1 Escreva as palavras correspondentes a cada imagem.

Orfanato • Fã(s) • Figurino • Estúdio





⁷ Consideramos a definição de suporte de Marcuschi (2008), como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Em relação ao texto “Chegou a hora das empreguetes”, este foi publicado originalmente no jornal *Correio Braziliense* (julho de 2012) e posteriormente utilizado como texto adaptado no exame Celpe-Bras (outubro de 2012).



Figura 10 – Atividade de pré-visionamento de vocabulário

1.2 Complete as frases explicando o significado das palavras.

Fã: Pessoa que _____

Figurino: Roupas que _____

Orfanato: Lugar onde _____

Estúdio: Local que _____

Finalmente, a atividade 1.3 visa apresentar algumas expressões da língua portuguesa que os alunos escutarão no decorrer da cena, trabalhando mais uma vez a produção oral.

Figura 11 – Atividade de pré-visionamento de produção oral

1.3 Converse com seus colegas sobre as expressões. Para você, o que elas significam?

- Perder o sono
- Investir na carreira
- Encher a cabeça de ilusão

Após realizadas as atividades anteriores, passa-se à cena. Após assistir ao trecho selecionado, as tarefas seguintes (2.1 e 2.2) visam desenvolver a compreensão oral, tanto em âmbito geral quanto a aspectos mais específicos da cena.

Figura 12 – Atividade de visionamento de compreensão oral

2) **Atividade de compreensão oral**

2.1 Assista à cena da novela "Cheias de Charme" e descreva a cena (os personagens, onde eles estão, o que estão fazendo e sobre o que eles conversam).

2.2 Assista novamente ao vídeo e converse com seus colegas sobre as perguntas:

- a. Por que o pai de Rosário pede perdão para ela?
- b. Por que ele está preocupado com a filha?
- c. Qual certeza Rosário tem?
- d. Do que Rosário e seu pai nunca vão desistir?

de discutir e dar opiniões através das percepções que os aprendizes obtiveram a partir do que foi visto. Nesse momento, mais uma vez, pode-se fazer um relevante debate sobre diferenças da cultura dos aprendizes e do país da língua-alvo.

Figura 13 – Atividade de visionamento de compreensão e produção oral

2.3 Após assistir à cena, converse com seus colegas.

- Para você, como é a relação entre pai e filha?
- O que você acha da atitude do pai?
- Quais desses adjetivos/características descrevem o pai? Por quê?

amigo	rígido	solitário	compreensível	rico
trabalhador	nervoso	egoísta	preocupado	

Para finalizar, como atividade extraclasse, é pedido aos alunos que desenvolvam uma produção escrita. A atividade que propomos foi elaborada partindo do entendimento de uso da língua como propósito social. Essa noção está presente no exame Celpe-bras, em que as tarefas da parte escrita se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Nessa perspectiva, adotamos o conceito de tarefa proposto pelo Exame que a define como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (INEP 2018: 5). Portanto, entende-se que uma tarefa envolve basicamente uma ação, num determinado contexto, para um fim específico e direcionada a um ou mais interlocutores.

Figura 14 – Atividade de pós-visionamento de produção escrita

3) **Atividade de Produção Escrita**

Imagine que você tem uma novidade sobre seu futuro profissional. **Escreva** um e-mail para alguém da sua família que está morando em outra cidade ou país, **contando** as novidades e **explicando** quais são seus planos em relação aos estudos e/ou trabalho.

Além de demonstrar a habilidade comunicacional, a prática dessa atividade possibilita aos estudantes – especialmente aqueles que têm interesse de obter a certificação de proficiência em língua portuguesa do Brasil – que se familiarizem com a estrutura da parte escrita e que entendam a natureza comunicativa do Exame.

6. Considerações finais

Como foi exposto neste trabalho, os materiais autênticos são recursos didáticos relevantes para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em PLE e devem ser utilizados levando em consideração o contexto de apren-

dizagem. Utilizar materiais que foram produzidos *por e para* falantes nativos para circularem dentro da cultura em que estão inseridos possibilita expor os aprendizes a situações reais de uso da língua, especialmente quando esse público está linguística e geograficamente distante da cultura-alvo.

Através da descrição de duas sequências didáticas que compõem o material audiovisual elaborado para o contexto universitário sul-coreano, foram apresentadas atividades de compreensão oral e escrita, e de produção oral e escrita, trabalhando-as de forma integrada. Para exemplificar, mostramos a abordagem de dois gêneros textuais (publicidade e telenovela) e de que forma as atividades com esses gêneros contribuíram para a aprendizagem, de aspectos linguísticos e para a concretização de discussões sobre representações culturais e temas inerentes à sociedade brasileira.

Na cena da telenovela *Cheias de Charme*, por exemplo, pudemos refletir com os estudantes sobre questões inerentes à realidade social e cultural brasileiras. A partir da publicidade da marca de chinelo *Havainanas*, pode-se discutir temas como diferenças culturais entre Brasil e Coreia, retomando questões como “formalidade e/ou informalidade” no ambiente de trabalho, as relações interpessoais e sobre situações específicas de comunicação.

Desse modo, cremos que através do conjunto de atividades elaboradas a partir de materiais audiovisuais autênticos foi possível, no contexto acima relatado, aproximar os aprendizes da língua-cultura do Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (2002) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ANDRADE E SILVA, Mariana Kunts (2016) *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino do alemão como Língua Estrangeira: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-Método e a Aprendizagem por participação*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- _____ (2017) «Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras». *Pandaemonium* 20(31): 1-29.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe (2009) *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- BRENN, Michael P (1985) «Authenticity in the language classroom». *Applied Linguistics* 6(1): 60-70.
- BRESSAN, Cláudia Giovana (2002) *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- CALTABIANO, Maria Aparecida (1999) *É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. (2007) *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DINIZ, Leandro R. A., Lúcia M. STRADIOTTI & Matilde R. V. SCARAMUCCI (2007) «Uma análise panorâmica dos livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas». Em *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, org. por Reinildes Dias & Vera Lúcia Lopes Cristovão, pp. 265-304. Campinas: Mercado das Letras.
- GILMORE, Alex (2007) «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching* 40: 97-118.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2017) *Celpe-Bras - Manual do examinando*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez.
- MAURO, Luciana Rita (2013) *Material autêntico e tarefas no ensino aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- MENDES, Edleise (2012) «Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2». Em *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*, org. por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, pp. 355-378. Salvador: EDUFBA.
- ROSA, Ana Amélia Calazans (2012) «O desafio de se ensinar português para falantes de outras línguas: análise linguístico-discursiva de um livro didático para ensino de PLE». Em *Anais do 2º Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Vol. 2, pp. 1-20. Uberlândia: EDUFU. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983>. Acesso em: 26 nov. 2014.
- SCARINO, Angela & Anthony J. LIDDICOAT (2009) «Resourcing and materials in teaching and learning languages». Em *Teaching and Learning Languages: a guide*, pp. 57-66. Carlton: Curriculum. Disponível em <http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- TOSATTI, Natália Moreira (2009) *O aspecto funcional dos gêneros textuais nos livros didáticos de português como segunda língua*. Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado.
- VIEIRA, Daniela Aparecida (2012) *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- WIDDOWSON, Henry G. (2005) *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes. Traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Anexo I

**Script do anúncio publicitário da marca de chinelos
Havaianas****Personagens:**

Vendedor
Vendedora
Cliente

PARTE 1:

Vendedor: Oi, posso ajudar?

Cliente: Você tem *havaianas flat*, 36 (trinta e seis)?

Vendedor: *Havaianas flat*?

Cliente: É. Essa aqui, fininha, com a tira mais curta.

Vendedor: Ah, claro. Ah, não. Acabou.

Cliente: Hmmm

Vendedor: Mas, faz o seguinte. Deixa o seu telefone e assim que chegar, eu te aviso.

Cliente: Pode ser.

Vendedor: Fazendo sucesso! (...) Eu te ligo.

Cliente: Obrigada.

Vendedor: Oh, que isso.

PARTE 2:

Vendedora: Posso ajudar?

Cliente: Ah, não. Obrigada. Ele já me ajudou.

Vendedor: Ele? Ele não trabalha aqui.

Vendedor: Te ligo.

Cliente: *risos*

Locutora: Novas *havaianas flat*. A rasteirinha da *Havaianas*.

Anexo II

**Script da cena de telenovela de televisão *Cheias de
Charme*****Personagens:**

Sidney, pai de Rosário
Rosário, protagonista da telenovela que sonha em ser cantora

Sidney: Eu fiz panquecas *pra* nós.

Rosário: Não precisava desse trabalho.

Sidney: Eu perdi o sono, pego mais tarde no bufê e você gosta tanto... Eu não queria dizer nada do que eu disse. Pelo menos, não daquele jeito. Você me perdoa?

Eu fico muito preocupado com você, filha, tudo que a gente já investiu na tua carreira, figurino, estúdio, empresário caloteiro, e, depois, você com os olhos inchados de tanto chorar... Não tem nada na minha vida pior do que ver você sofrer.

Rosário: Eu juro, sério, vai acontecer alguma coisa na minha vida, eu *tô* sentindo isso, eu tenho uma certeza e não vai demorar, não vai demorar muito.

Sidney: Eu enchi tua cabeça de ilusão...

Rosário: De sonho, de alegria! Você lembra eu chegando aqui? Eu lembro que você me mostrou assim sua coleção de LPs, aí eu ouvindo Tina Turner, Elza Soares, Alcione...

Sidney: E o que é que esse sonho trouxe para você, além de decepção?

Rosário: Você! A música me trouxe você, *papito*. Você é meu primeiro fã. Eu sou sua estrelinha, lembra?

Sidney: Como é que eu podia esquecer...

Rosário: A música é minha vida, não me pede *pra* desistir dela, *papito*. Se meu primeiro fã desiste...

Sidney: Eu não vou desistir nunca. Você ainda vai ser a maior cantora desse país.