

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

RENATA CITADIN PEDROSO

**O ENSINO DA ORALIDADE EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS DESENVOLVIDO POR HISPANOFALANTES**

Porto Alegre

2016

RENATA CITADIN PEDROSO

**O ENSINO DA ORALIDADE EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS DESENVOLVIDO POR HISPANOFALANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2016

RENATA CITADIN PEDROSO

**O ENSINO DA ORALIDADE EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS DESENVOLVIDO POR HISPANOFALANTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Margarete Schlatter

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Juliana Roquele Schoffen

Me. Graziela Hoerbe Andrighetti

AGRADECIMENTOS

À Deusa Atena, por me guiar nesse tecer.

A minha avó, avó-mãe, a matriarca de um grande clã de mulheres. Agradeço esta mulher incrível, a quem a vida não deu oportunidade de aprender a decodificar as letras, mas que nunca deixou de construir seus sentidos na linguagem. Essa mulher guerreira vive também dentro de mim, com seu exemplo de generosidade e amor incondicionais.

Ao clã Citadin por todo apoio durante a trajetória na Letras. O suporte e a confiança de vocês me fez ter força. Cada uma a seu modo me inspira e faz parte desse caminho. Mãe, Lela, Dinda, Lisi, obrigada por acreditarem nas minhas escolhas. Bruninho, Duda, Léo, Manu, grata pelos momentos de leveza, meus pequenos!

À professora Margarete Schlatter, pela orientação cuidadosa e pelas contribuições valiosíssimas a este trabalho; pelas oportunidades no PPE, e por ser um exemplo de profissional, inspirando muitos educadores.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, cujo espaço me permitiu crescer como educadora e como pessoa. À professora Gabriela Bulla, pelo empenho na formação de professores, pelo bom humor e pelo engajamento na educação. À Leticia Bortolini, pelas valiosas contribuições na tutoria. Às colegas que constroem esse Programa, pelas trocas que instigam e enriquecem. À querida Kétina Timboni, parceira sempre disposta a compartilhar o que sabe, e com quem tive a sorte de contar nesse caminho acadêmico. À Luisa Bitencourt, pela prática docente conjunta, que permitiu muitas reflexões, parte delas presentes neste trabalho.

Ao setor de espanhol da Letras, e as oportunidades conquistadas nesse espaço. À professora Monica Nariño pela experiência no PIBID Espanhol; às colegas pelas vivências e desafios na escola pública. À Aline Moretto pelas falas e escutas, pelo carinho e amizade.

Às gurias do *clube*, bacharelindas queridas.

À Carina Ceratti, pela disposição em me ajudar e por ser queridamente motivadora.

E, especialmente, a minha Fran, companheira de vida, cuja força e fé me ensinam todo dia que sempre é possível ir mais longe, sempre é possível ver mais além. Gratidão por estar sempre ao meu lado, mesmo nos momentos de distância. Tua coragem e sensibilidade me inspiram, teu amor me move.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir acerca do desenvolvimento de um projeto de aprendizagem que focalizou a produção oral em aula de Português Língua Adicional, abordando a especificidade do ensino de Português Língua Adicional (PLA) para falantes de espanhol. Apresenta-se e reestrutura-se uma proposta de projeto de aprendizagem realizado na disciplina Português para Falantes de Espanhol do PPE – UFRGS e desenvolvido no segundo semestre de 2015, acrescentando ao planejamento tarefas para o desenvolvimento da produção oral. O projeto tomou por base o trabalho com o gênero nota biográfica, adaptado para apresentação oral com auxílio da ferramenta do programa PowerPoint®. Visou-se a divulgação de personalidades da cultura hispânica e latinoamericana a partir das escolhas dos alunos. Relata-se o projeto desenvolvido e apresentam-se propostas de tarefas para prática de produção oral considerando as especificidades do ensino de línguas próximas.

Palavras-chave: português como língua adicional, projeto de aprendizagem, produção oral, falantes de espanhol.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el desarrollo de un proyecto de aprendizaje que se enfocó en la producción oral en clase de Portugués Lengua Adicional, abordando la especificidad de la enseñanza de Portugués Lengua Adicional (PLA) para hispanohablantes. Se presenta y se reestructura un proyecto de aprendizaje realizado en el curso de portugués para hispanohablantes del *Programa de Português para Estrangeiros* (PPE - UFRGS), desarrollado en la segunda mitad de 2015, añadiendo a la planificación tareas para el desarrollo de la producción oral. El proyecto se basó en el trabajo con el género nota biográfica, adaptado para su presentación oral con la ayuda de la herramienta del programa PowerPoint. Su objetivo es la difusión de las figuras de la cultura hispánica e latinoamericana a partir de las elecciones de los estudiantes. Se presenta el proyecto desarrollado y se presentan propuestas de tareas para practicar la expresión oral teniendo en cuenta las características específicas de la enseñanza de lenguas próximas.

Palabras clave: portugués lengua adicional, proyecto de aprendizaje, producción oral, hispanohablantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O PROJETO ÍCONES DA CULTURA HISPÂNICA	10
2.1.	O planejamento do projeto	10
2.2.	O desenvolvimento do projeto	15
2.3	Desafios do projeto	19
3	GÊNEROS ORAIS E ENSINO DA ORALIDADE.....	22
3.1	Os gêneros orais.... ..	22
3.2.	O ensino de gêneros orais.....	25
3.3	O ensino de português para falantes de espanhol	27
4	ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A PRODUÇÃO ORAL.....	32
4.1	O planejamento de tarefas	32
4.2	Propostas de atividades de produção oral para hispanofalantes.....	33
4.2.1	Revisitando o material didático do projeto <i>Ícones da Cultura Hispânica</i>	33
4.2.2	As gravações em vídeo	40
4.2.3	Possibilidades de dinâmicas para produção oral.....	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	ANEXOS	52

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a refletir sobre o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem desenvolvido com hispanofalantes e propor tarefas que possam promover a produção oral no ensino de Português para Falantes de Espanhol (PFE) em níveis iniciais de Português como Língua Adicional¹ (PLA). A motivação para estudar o tema surge do meu interesse pela cultura e língua de nossos companheiros de continente, os vizinhos próximos, porém distantes, cuja história e costumes por muito tempo ignoramos. Pensando que a língua e a cultura têm uma indubitável importância nesse processo de conhecer-nos, além do português, quis estudar a língua espanhola na universidade. Com o ensino do espanhol na graduação, tive a experiência de dar aulas na escola pública através do PIBID Espanhol da UFRGS, cuja principal proposta era apresentar a cultura latino-americana aos estudantes brasileiros. Com o ensino de Português como Língua Adicional, passei a trabalhar língua e cultura brasileiras com alunos hispanofalantes, no Programa de Português para Estrangeiros² (doravante PPE) da UFRGS.

Minha prática docente no PPE foi motivada pela possibilidade de integração e diálogo entre as culturas que um contexto de língua e territórios próximos poderia gerar. Essa perspectiva de conhecer-nos mais sempre permeou o fazer pedagógico na minha experiência com o curso de Português para Falantes de Espanhol do PPE, que ministrei por quatro semestres (do segundo semestre de 2014 ao primeiro semestre de 2016). Nessa trajetória de formação, tive a oportunidade de conhecer e me aprofundar na perspectiva teórica de ensino e aprendizagem adotada pelo PPE³, e a partir dela refletir sobre minha prática em sala de aula e a elaboração de material didático que levasse em conta as especificidades dos hispanofalantes. Para Bakhtin (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. De acordo com essa perspectiva, portanto, aprender uma língua significa

¹ No Programa de Português para Estrangeiros – UFRGS, usa-se o termo “língua adicional”, ao invés de português como “língua estrangeira” ou “segunda língua”. A adoção desse termo parte da perspectiva do usuário, que acrescenta mais uma língua ao repertório que já possui (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

² Programa de Extensão atualmente coordenado pela professora Dra. Gabriela da Silva Bulla, criado em 1993 pela professora Dra. Margarete Schlatter, com o intuito de ofertar cursos de língua portuguesa para estrangeiros bem como formar professores e desenvolver pesquisa na área de português como língua adicional.

³ Perspectiva de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), de ensino por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), e de aprendizagem como um fenômeno social realizado na interação com o outro (VYGOTSKY, 1984; ABELEDO, 2008).

aprender a lidar com enunciados para ser capaz de cumprir propósitos comunicativos em determinados gêneros discursivos. Disso decorre que o ensino de uma língua deve incentivar a participação dos alunos em práticas sociais para cumprir ações em diferentes cenários da vida, e que podem possibilitar a circulação do aluno em gêneros do discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro, autônomo, autoral e crítico (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Com o objetivo de inserir os estudantes em práticas sociais que demandem o uso da língua portuguesa e que sejam relevantes para eles é que se desenvolve o trabalho com projetos nos cursos do PPE. De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), em aulas de língua adicional, um projeto de aprendizagem resulta de um trabalho conjunto dos estudantes, a partir de questões relevantes para eles, com o objetivo de construir um produto final tendo em vista um determinado público. O desenvolvimento do projeto demanda o trabalho com gêneros do discurso pertinentes, implicando em leitura, escrita, compreensão e produção oral de textos⁴. O projeto *Ícones da Cultura Hispânica*, relatado nesta monografia, é um exemplo desse trabalho. Ele foi planejado com o objetivo principal de desenvolver a produção oral dos falantes de espanhol, talvez a habilidade mais desafiadora para esse público, considerando as possibilidades de intercompreensão advindas da proximidade entre as línguas. O produto final deste projeto consistiu em apresentações orais sobre personalidades culturalmente importantes nos países dos estudantes. Para cumprir esse objetivo de modo a engajar e motivar os alunos, o projeto teve como meta a produção de textos que seriam de fato apresentados; práticas em sala de aula que buscaram promover o uso da língua e que fossem relevantes para o aluno em imersão linguística.

Em relação à produção oral e ao ensino de gêneros orais em língua adicional, relevantes trabalhos foram produzidos no contexto do PPE. Andrighetti (2009) propõe e analisa tarefas voltadas ao ensino de compreensão oral para alunos em níveis iniciais. Souza (2009) reflete sobre as possibilidades de uso da canção no ensino de PLA. Conceição (2011) relata e discute as práticas de sala de aula de um curso de teatro do PPE, focalizando os aspectos da língua oral trabalhados na construção de uma peça teatral. Neves (2012) focaliza a aprendizagem de gêneros orais públicos, relatando uma experiência com projetos pedagógicos no curso Práticas do Discurso Oral do PPE. No presente trabalho discuto e proponho, a partir

⁴ Sobre o trabalho com projetos de aprendizagem, ver Barbosa (2004) e Hernández (2004). Para análises de projetos de aprendizagem em PLA, ver Andrighetti (2012), Neves (2012). A Revista Bem Legal (<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>) trata de projetos de aprendizagem em PLA e em outras línguas.

do aperfeiçoamento de um projeto de aprendizagem, possibilidades de ensino de produção oral em PLA voltadas a um público específico: os falantes de espanhol.

Do meu envolvimento com o curso Português para Falantes de Espanhol é que surge a ideia de escrever uma monografia que objetiva contribuir para a elaboração de tarefas que possam auxiliar o trabalho com as habilidades orais no contexto de ensino de PLA para hispanofalantes. Escolhi abordar a produção oral e o ensino de gêneros orais, pois, apesar do alto nível de intercompreensão entre o português e o espanhol, as transparências lexicais entre as línguas não implicam em proficiência na produção oral em português. Ainda que os falantes de espanhol possam fazer várias coisas no Brasil usando a língua espanhola, o pouco domínio oral do português pode limitar sua circulação em determinadas práticas sociais que exigem um nível de proficiência mais apurado. Foi a partir da identificação dessa demanda que, dentre outras propostas, surgiu o projeto *Ícones da Cultura Hispânica*, que revisito nesta monografia. Meu objetivo é refletir sobre o projeto desenvolvido e propor tarefas que ampliem o trabalho com a oralidade em sala de aula, buscando aperfeiçoar as etapas de projeto que visem à preparação dos alunos para a apresentação pública.

A partir desta introdução, este trabalho está dividido em quatro partes: no capítulo 2 apresento o relato do projeto desenvolvido na disciplina de Português para Falantes de Espanhol (doravante PFE), no PPE-UFRGS, identificando os desafios que geraram esta monografia. No capítulo 3 reviso e discuto a literatura na área do ensino de produção oral e do ensino de português para falantes de espanhol, buscando refletir e reunir critérios para novas alternativas de trabalho com a produção oral. Com base nesses critérios, proponho atividades que, acrescidas ao projeto relatado, visam a aperfeiçoar a produção oral em português de falantes de espanhol.

Acredito que o presente trabalho poderá contribuir com a discussão sobre projetos e elaboração de tarefas de produção oral de PLA específicas para hispanofalantes, servindo este material como apoio didático para professores e pesquisadores da área.

2. O PROJETO ÍCONES DA CULTURA HISPÂNICA

A proposta de projeto de ensino apresentada neste trabalho foi planejada e realizada na disciplina Português para Falantes de Espanhol, no PPE-UFRGS, que ministrei em docência compartilhada⁵ durante o segundo semestre de 2015. No grupo de 11 alunos, todos possuíam o espanhol como língua materna. Tomou-se por base a proposição de ensino por meio de gêneros discursivos e de projetos de aprendizagem (ANDRIGHETTI, 2012; KRAEMER, 2012). O projeto consistiu em trabalhar o gênero apresentação oral, abordando tematicamente ícones culturais do Brasil e da América Hispânica. A proposta teve como objetivos desenvolver a produção oral dos alunos, a partir de um tema que os motivasse a interagir, para assim trabalharmos suas demandas específicas em relação à oralidade em português. A partir da leitura de textos de personalidades culturais brasileiras e o trabalho com o gênero nota biográfica, os produtos finais solicitados consistiram em apresentações orais com o auxílio de *Power Point* sobre um ícone do país de origem de cada aluno. A produção final se justifica frente ao interlocutor estabelecido: os participantes da Feira Cultural do PPE, realizada no Instituto de Letras da UFRGS.

2.1. O planejamento do projeto

O trabalho com este projeto foi iniciado pelos alunos após, aproximadamente, 60 horas de estudo de língua portuguesa (carga horária total da disciplina: 90 horas), e foi organizado em cinco aulas de três horas cada uma. Na etapa do desenvolvimento do projeto, os alunos já haviam estudado apresentações pessoais, apresentação e comentários sobre atividades da rotina, organização de encontros, caracterização de pessoas, interação em restaurante e preparo de receitas, opinião sobre a cidade de Porto Alegre⁶.

O planejamento do projeto e a elaboração do material didático levou em conta o construto teórico adotado pelo PPE, bem como as questões específicas do ensino de português para falantes de espanhol, conforme previsto na ementa apresentada a seguir.

⁵ Entre as práticas de formação do PPE, está a docência compartilhada, trabalho conjunto entre professores com mais e menos experiência de ensino, no intuito de promover possibilidades de aprendizagem a partir de planejamento e vivências compartilhadas e reflexões conjuntas sobre as aulas. Agradeço à colega Luisa Bitencourt pelas discussões e aprendizagens ao longo do semestre.

⁶ Um quadro dos conteúdos, apresentando de forma mais detalhada as temáticas e os gêneros que foram trabalhados antes do projeto, se encontra no anexo I.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

CURSO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL



Objetivos: O curso Português para Falantes de Espanhol visa a oportunizar momentos para a aprendizagem de língua portuguesa que atendam as especificidades dos alunos hispanofalantes, oferecendo um espaço de reflexão e discussão sobre aspectos linguísticos, socioculturais e identitários.

O Curso PFE oferece aos alunos o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Utilizar a língua para interagir na sociedade e participar do mundo em Português;
- Reconhecer, compreender e utilizar recursos linguísticos, associando-os às necessidades de uso da língua;
- Desenvolver a oralidade e a escrita;
- Compreender diferentes gêneros do discurso;
- Produzir diferentes gêneros do discurso escritos e orais;
- Reconhecer e compreender aspectos sócio-culturais relacionados ao Brasil e à Língua Portuguesa.

Fonte: Ementa apresentada na apostila do curso Português para Falantes de Espanhol

Propomos a temática Identidades e Trajetórias e o gênero discursivo nota biográfica a partir da proposta curricular para o PPE de Kraemer (2012). Na proposta de progressão curricular estabelecida na referida dissertação, o gênero Biografia (aqui trabalhado como nota biográfica) está proposto para o início do percurso de aprendizagem em PLA. No entanto, no projeto relatado, o trabalho com o gênero foi adiado para o último mês do semestre, pois foi combinado com o gênero apresentação oral, programado para a Feira Cultural do PPE, evento que ocorre semestralmente nas dependências do prédio de aulas da Letras da UFRGS. Nela os estudantes do PPE compartilham com os demais estudantes do programa e com a comunidade acadêmica os produtos finais de projetos elaborados nas diferentes disciplinas.

Partimos do tema trajetórias brasileiras para apresentar aos alunos algumas figuras relevantes para a história do Brasil, contemplando, dessa forma, a vontade manifesta de conhecer mais da cultura local. Primeiramente, pensamos em propor a produção de apresentações orais sobre uma personalidade brasileira como produto final. No entanto percebemos, no decorrer do curso, que o “falar sobre si mesmo” os engajava mais e os fazia

interagir de forma mais produtiva, em um exercício de pensar os aspectos culturais brasileiros em interação e comparação com sua própria cultura.

Segundo os Referenciais Curriculares do RS (2009) um dos objetivos do ensino de Língua Adicional é

[...] o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (autoconhecimento), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural na sua própria cultura, compreender valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive. (RS, 2009, p.133)

Além disso, como o propósito era apresentar suas produções na Feira Cultural do PPE, vimos que seria interessante para os alunos apresentarem ícones culturais de seus países. Porque, desse modo, o público da Feira, brasileiros e estrangeiros de diversos países, poderiam conhecer um pouco da história da América Latina a partir de suas referências.

A seguir, apresento uma síntese do planejamento que, como professoras, fomos desenvolvendo com os alunos, a partir de seus interesses.

I – PROJETO DE APRENDIZAGEM – PLANEJAMENTO

	Título	Ícones da Cultura Hispânica
	Tema	Identidade e Trajetórias
	Problematização	O que a história de figuras importantes do meu país diz sobre mim e a minha cultura?
Produto final projetado	Interlocução	Colegas e comunidade acadêmica
	Propósito	Apresentar personalidades importantes de seu país de origem, mostrando seu valor para aquela sociedade; resgatar história e cultura locais como suporte para contar a história da personalidade; trabalhar oralidade em apresentações.
	Conteúdo temático	Identidade e Trajetórias

	Formato	Nota biográfica em apresentação oral com apoio de PPT
	Suporte	Apresentação oral com PPT
Outros gêneros de produção (textos que serão lidos, analisados e escritos)		Nota biográfica, debate, relato de conversa, resumo
Gêneros de consumo/recepção		Fotografia, trecho de livro autobiográfico, nota biográfica, reportagem televisiva biográfica, texto de blog, entrevista em canal de vídeos na internet
Objetivos de ensino e aprendizagem (competências nucleares relacionadas a...)	Autoconhecimento	Quem são os ícones culturais do meu país? Quem eu admiro? O que isso diz sobre mim?

	Letramento	<p>Ler textos sobre figuras importantes para o Brasil de modo a compreender e discutir o que faz de uma pessoa referência para um país;</p> <p>Pesquisar em diferentes fontes dados de uma personalidade do seu país, interagindo com as ideias de outros autores para selecioná-las de acordo com interlocutor e propósito, construindo assim seu próprio discurso;</p> <p>Produzir uma apresentação em PPT sobre um ícone da própria cultura;</p> <p>Apresentar oralmente um tema, valendo-se da pesquisa, dos aspectos corpóreos-vocais e dos recursos linguísticos estudados (pronomes pessoais, adjetivos, expressões temporais, verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo) de modo a construir sentidos e expressá-los para um público específico</p>
	Interdisciplinaridade⁷	<p>História: contexto histórico em que as personalidades escolhidas se inserem.</p>

Para a elaboração das tarefas que compõem o projeto relatado, considerou-se o referido em Schlatter e Garcez (2012), que entendem que uma tarefa:

[...] consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicação, completa ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.95)

Neste contexto, entendo que materiais dessa natureza, portanto, são orientações, propostas de etapas a serem colocadas em prática pelos estudantes para chegar até o produto final. A ação dos alunos em relação à tarefa proposta dependerá do engajamento e das necessidades dos alunos no momento da interação.

⁷ Idealmente, o projeto poderia envolver um estudo mais aprofundado de aspectos históricos relacionados às personalidades escolhidas pelos alunos, com a participação de professores da área de História. No projeto desenvolvido, embora os alunos tenham estabelecido relações entre as personalidades e o período histórico, não foi possível aprofundar essa etapa de estudo com o acompanhamento de profissional da área.

Em relação à escolha dos temas que norteiam o projeto, levou-se em conta o referido por Bortoni-Ricardo (2001 *apud* Andrighetti, 2009) que destaca a necessidade de “levar-se em conta práticas de letramento e oralidade que estejam relacionadas ao mundo real dos participantes, como uma forma de valorização e inclusão das experiências e vivências trazidas pelos alunos”.

Na próxima seção descrevo como se deu o desenvolvimento do projeto, discorro sobre as tarefas elaboradas e as possíveis mudanças no projeto que poderiam resultar em um trabalho mais específico com a produção oral.

2.2 O desenvolvimento do projeto

Iniciamos o projeto apresentando aos alunos a proposta de trabalho e de produção final: a apresentação oral de uma referência do seu país na V Feira Cultural do PPE. Os alunos se interessaram pela proposta. Se não houvesse aprovação dos alunos em relação ao projeto, o repensaríamos. Um questionamento levantado por eles, já que havia colegas do mesmo país, foi a possibilidade de fazer o trabalho em conjunto com os companheiros do mesmo lugar de origem. Entrando em acordo em relação a essa organização, iniciamos as atividades voltadas à construção das apresentações.

Na primeira aula da sequência de atividades planejada, trabalhamos com os alunos o material inicial, que tinha por objetivo apresentar uma referência cultural brasileira. Escolhemos Oscar Niemeyer, por sua relação com a América Latina. Para introduzir a temática, optamos por trabalhar com a foto de uma de suas obras: a escultura Mão, que integra o Memorial da América Latina. Também, trouxemos um trecho do livro de memórias de Oscar Niemeyer, que falava sobre a construção dessa obra. O propósito do trabalho em aula com esses textos era sondar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao arquiteto e também discutir, ao fazer perguntas sobre a escultura, que opiniões eles tinham em relação à América Latina e a seu próprio país. O objetivo também foi dar a conhecer o autor da obra, mostrando suas ideias na sua própria voz.

Ao longo das atividades de compreensão e estudo do texto e do debate sobre as ideias trazidas nele, apresentamos recursos linguísticos que pudessem auxiliar os alunos na sua produção oral, como expressões para 1) concordar ou discordar de alguém, como *eu concordo com*, *eu discordo de*, focalizando a diferença de estrutura frasal do espanhol para indicar concordância: *estoy/no estoy de acuerdo con*; 2) dar opinião sobre algum tema, como *eu acho*

que, eu acredito que, em contraste com as expressões em espanhol *creo* e *pienso*. A maior parte dos alunos se mostrou interessada pelo tema e participou dando sua opinião sobre o que leram e sobre o que pensavam do assunto. Reflexões relacionadas à colonização e às ditaduras nos diferentes países representados foram pautadas nas intervenções dos alunos.⁸

A próxima atividade possibilitou trabalhar com a compreensão oral. Para conhecer um pouco da biografia da personalidade brasileira escolhida, apresentamos um segmento de vídeo retirado do programa “O maior brasileiro de todos os tempos”, da emissora de televisão SBT, que resumia a vida laboral do arquiteto. É importante no trabalho com produção oral oportunizar o acesso a materiais autênticos, para que os alunos identifiquem e possam se utilizar de recursos que são relevantes no gênero focalizado. Durante a atividade de compreensão oral, propusemos uma reflexão linguística sobre o uso de expressões de tempo utilizadas para marcar cada período da vida de Niemeyer e trabalhamos os verbos no pretérito perfeito do indicativo, levando em conta que seriam estruturas bastante utilizadas no produto final do projeto. Os alunos tiveram dificuldades de compreender o texto oral apresentado e precisaram de mais visualizações que o previsto no planejamento.

A proposta de atividade de produção, iniciada em aula e concluída em casa, foi um resumo da biografia laboral do arquiteto em primeira pessoa, como se fosse para seu livro de memórias. O gênero biografia justifica o trabalho com o recurso linguístico pretérito perfeito do indicativo, necessário à produção do texto. Como possibilidade de uso desse tempo verbal em primeira pessoa do singular é que propomos a escrita na voz de Niemeyer.

Na sequência de aulas, como forma de entrar em contato com o gênero que eles iriam ler para fazer a pesquisa a ser apresentada, centramos as atividades em duas notas biográficas de personalidades brasileiras: Paulo Freire e Chiquinha Gonzaga. A atividade, em duplas, consistia na leitura de um dos textos, para responder as perguntas do colega (já presentes no material) sobre a personalidade. Ambos leram para contar para o colega, ambos preencheram um quadro com as informações recebidas, para, por fim, relatar ao grupo o que descobriram sobre a personalidade referida.

Neste momento, foi oportuno voltar aos textos para analisar o gênero: para quem era escrito? Com que propósito? Onde circulava? Como as informações eram apresentadas? Foi possível também analisar quais informações eram relevantes nos textos e quais poderiam não ser necessárias. O objetivo era fazer com que eles pensassem sobre a própria pesquisa e material a ser selecionado para a apresentação oral que preparariam para a Feira Cultural.

⁸ As tarefas descritas aqui estão em anexo, ao final deste trabalho.

Para praticar a escuta e a narração de trajetórias pessoais, a última atividade desta tarefa consistiu em perguntar pelos corredores e demais ambientes da universidade que personalidades brasileiras poderiam ser apontadas como ícones do país. Para isso, preparamos em conjunto com os alunos perguntas possíveis de serem feitas para obter as respostas. Os alunos deveriam anotar as informações conseguidas para contar para a turma na volta à sala de aula. E assim o fizeram, trazendo dados sobre a personalidade citada.

Dividimos no quadro as figuras citadas por área de atuação: cultura, esportes, política, ciência, etc., com o propósito de discutir e problematizar a importância para o país de determinados nomes citados. A ideia era discutir e direcionar o foco da escolha dos alunos, questionando-os com a seguinte pergunta: como seria o seu país se tal personalidade não existisse? Dando esse recado ao fim da aula, os alunos foram para casa com a tarefa de definir a personalidade a ser trabalhada até a próxima aula.

Com o objetivo de trabalhar o gênero apresentação oral com auxílio de Power Point, na terceira aula todos os alunos se encontraram no laboratório de informática. Lá, trabalhamos com uma tarefa que visava refletir sobre o gênero a ser produzido, de forma a construir as produções a partir do propósito e interlocutor projetados⁹. A proposta de atividade foi adaptada do material elaborado para o projeto Regiões do Brasil, do curso Básico II do PPE-UFRGS. Nela, os alunos deveriam acessar uma página da internet que direcionava a um texto que abordava o design de apresentações em PPT, dando dicas do que fazer. Em experiências passadas com projetos cujo produto final era apresentações orais, notou-se que é necessário pensar esse suporte, visto que, para cada aluno, a partir de suas experiências prévias, a ferramenta é utilizada de formas distintas.

Os alunos preencheram, portanto, uma tabela, listando, de forma resumida, as dicas do que fazer, e do que não fazer em relação à construção de uma apresentação em PPT. Uma vez que dois dos grupos já estavam adiantados em relação à produção do PPT, foi oportuno revisá-la a partir do texto lido. Na sequência, o texto trabalhado foi um vídeo do canal Youtube, cujo conteúdo era um conjunto de dicas de pessoas experientes em apresentações orais. Os alunos visualizaram o texto em vídeo e responderam perguntas de compreensão, para posteriormente discutir as dicas elencadas, que dentre as principais, orientavam que a apresentação possuísse um roteiro e que buscasse a naturalidade. Por fim, o último texto versava sobre os erros comuns em relação a uma fala em público. Os alunos leram o texto e propuseram saídas para cada tópico abordado.

⁹ Ver anexo III

Na última parte desta aula conversamos sobre a avaliação, e firmamos em conjunto quais critérios, a partir dos textos que abordamos nessa aula, seriam levados em conta. Dentre as combinações, acordamos que: (a) seria reservada a próxima aula para o ensaio das apresentações, oportunizando, a partir de sugestões dos próprios colegas e das professoras, a melhora das produções, (b) os alunos deveriam enviar por email às professoras sua apresentação em PPT, pronta para revisão. Já inteirados sobre os caminhos a trilhar para executar o projeto, os alunos tiveram um tempo em sala de aula para dar continuidade ou iniciar sua pesquisa e elaboração dos textos.

A apresentação da primeira versão do trabalho para os colegas (ensaio) se deu na aula seguinte. Após cada apresentação, os demais colegas poderiam questionar sobre o que foi apresentado, fazer perguntas e sugerir mudanças para o aperfeiçoamento das apresentações. Nesse processo de interlocução entre os alunos, surgiram apontamentos como, por exemplo, em relação à construção do PPT, à objetividade e relevância de determinado conteúdo selecionado pelo colega, e em relação a aspectos corpóreo-vocais, como volume de voz e gesticulação exagerada, itens já discutidos na tarefa da aula anterior. Devido à proximidade dos critérios elencados em aula com os construídos no trabalho de Neves (2012), adaptamos a proposta da autora para uso no contexto deste projeto e a partir das demandas específicas dos alunos falantes de espanhol¹⁰.

Na V Feira Cultural do PPE cada aluno, ou dupla de alunos, apresentou o trabalho produzido¹¹, com o tempo estipulado de 10 minutos, e responderam as perguntas feitas pela plateia, composta por alunos e professoras do curso Intermediário I do PPE. Foi possível perceber que a experiência foi muito proveitosa para a turma, devido ao engajamento dos alunos no trabalho proposto, às aprendizagens observadas, que decorreram de necessidades e interesses dos estudantes, e da possibilidade de usar a língua portuguesa em um contexto em que era necessário falar português para poder interagir com os participantes. A integração do grupo e a motivação em querer apresentar da melhor maneira possível uma figura pública de seu país mobilizou-os em relação à aprendizagem da língua adicional, principalmente no tocante à produção oral.

¹⁰ Os critérios utilizados (adaptados de Neves, 2012) para a análise das apresentações está no anexo IV.

¹¹ Os trabalhos produzidos versavam em torno as seguintes personalidades hispânicas: Paco de Lucia (músico espanhol, Sor Juana Ines de La Cruz (poeta mexicana), Roberto Bolaños (ator mexicano), Simón Bolívar (líder político venezuelano), María Reiche (arqueóloga peruana), Francisco Solano Lopez (político paraguaio), Eduardo Abaroa Hidalgo (líder político boliviano)

2.3 Desafios do projeto

O projeto *Ícones da Cultura Hispânica* foi motivado pela necessidade de se trabalhar gêneros orais no curso de Português para Falantes de Espanhol. Demanda identificada na minha experiência com o curso nos semestres anteriores, as habilidades orais (compreensão e produção) não vinham recebendo a merecida atenção nas aulas e no material didático.

A proximidade entre o português e o espanhol possibilita um nível de intercompreensão que possibilita um ponto de partida distinto na aprendizagem da língua adicional, se comparado aos níveis iniciantes de estudantes falantes de outras línguas. Na produção oral, no entanto, as transparências que o português apresenta no nível lexical para os falantes de espanhol não implicam em um desenvolvimento seguro na língua-meta, já que, segundo Júdice (2002), a ativação adequada do vocabulário em um texto implica visibilidade e segurança maiores no trânsito pelo novo território linguístico.

Na esteira de Rodrigues (2013), faço neste trabalho o mesmo intento de buscar respostas para o questionamento em relação ao público específico – o hispanofalante - para quem se está pensando o ensino-aprendizagem de PLA: Como usar a proximidade existente entre as duas línguas em favor do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos? O planejamento de projetos e tarefas específicas para os estudantes falantes de espanhol são fundamentais nesse caminho. E, percebendo a oralidade como habilidade muito relevante para que o aluno possa participar de ações em distintos contextos sociais, como planejar e elaborar tarefas específicas para o desenvolvimento da produção oral do aluno hispanofalante?

A ideia de elaborar projetos no curso PFE para esse fim surge do entendimento de que há um engajamento maior nas ações por parte dos alunos quando se cria um contexto de ações mais relevantes, possibilitando ao aluno ver materializado o seu empenho e o empenho conjunto ao longo do processo (ANDRIGHETTI, 2012), o que pode se converter em resultados mais significativos para a aprendizagem deles.

Identifico o projeto realizado no semestre 2015-2 no PFE como muito positivo, e os alunos também o avaliaram assim ao final da proposta. No entanto, volto a esse projeto pois acredito que, a partir dele, é possível refletir, retomar e reelaborar alguns passos dessa trajetória, propondo novas tarefas para qualificar a proposta, com o foco de trabalho na produção oral.

No decorrer do projeto e principalmente ao final dele, algumas questões foram tema de reflexão entre mim e a professora com quem eu compartilhei a docência no grupo. Essas

questões, sobretudo, dizem respeito a atividades que abordassem de modo mais produtivo a oralidade dos alunos. Entre as etapas desenvolvidas no projeto, aponto algumas que julgo merecerem atenção nas reformulações sugeridas neste trabalho:

1) Na atividade de compreensão oral em que foi utilizado um vídeo sobre Oscar Niemeyer, apesar de trabalharmos a compreensão oral, e integrá-la à produção escrita, a parte de produção oral foi menos focalizada, e se deu apenas no momento em que foram solicitados relatos dos alunos sobre o que haviam escrito. Poderíamos ter elaborado uma atividade para abordar as estruturas necessárias para falar sobre alguma personalidade.

2) Na atividade em que eles entrevistam brasileiros pelo campus para saber quais personalidades do país são consideradas representativas para nossa história, ao voltarem para a sala de aula, os alunos somente comentam sobre as pessoas que foram lembradas, e quais informações descobriram sobre elas. Como extensão dessa entrevista, seria possível perguntar se os brasileiros conheciam algum ícone da cultura do país de origem dos alunos, e a partir daí começarem a listar possíveis personalidades (e brevemente apresentá-las), das quais escolheriam uma para apresentar na construção do produto final.

3) Com vistas a atingir o objetivo comunicativo determinado, poderíamos ter estudado de modo mais ampliado marcadores interacionais e expressões para caracterizar pessoas no contexto de uma apresentação oral sobre personalidades. Esses aspectos só foram abordados no ensaio e na revisão da apresentação em PPT, e mereciam uma prática mais atenta, que incluísse dinâmicas e trabalho com vocabulário de modo monitorado e com discussões sobre efeitos de sentido de diferentes recursos verbais e não verbais com diferentes interlocutores.

4) Durante o projeto, os alunos não tiveram a oportunidade de verem e ouvirem a si mesmos na posição de apresentadores. A gravação em vídeo, no ensaio e também no dia da apresentação, seria um instrumento bastante rico para que o aluno pudesse se observar e se autoavaliar. Também, seria um material possibilitador de orientação e retorno das professoras para os alunos, bem como um dos elementos para uma avaliação mais processual.

5) Foi previsto somente um ensaio antes da apresentação, o que foi insuficiente para trabalhar aspectos relacionados à oralidade, como a pronúncia e a fluência, que demandavam aperfeiçoamento. Nesse sentido, outros momentos de prática e análise conjunta das produções poderiam promover mais oportunidades para o desenvolvimento desses aspectos. A gravação em vídeo e seu visionamento para posterior discussão também poderiam contribuir nesse sentido.

Consideramos, ao final do projeto, que o trabalho coletivo e a participação engajada foram fundamentais para o sucesso da proposta e que, ela foi muito positiva, pois ajudou os

alunos a se integrarem e a se desenvolverem em relação à dimensão linguística, aprimorando sua expressão oral em pouco tempo. Porém, acredito que, além das questões elencadas acima, no resultado dessas produções foi possível perceber que seria importante ter desenvolvido um trabalho mais específico em relação ao léxico, à pronúncia de alguns termos e à estrutura das frases.

É relevante mencionar que a plateia na Feira Cultural era composta em sua maioria por estudantes orientais, cujos idiomas são muito distantes do português. Por isso, nesse contexto, o uso de palavras em espanhol pode gerar dificuldades de compreensão. A referência à “beca”, “aislamiento” e “cambio”, ao invés de suas equivalentes no português - “bolsa (de estudos)”, “distanciamento” e “mudança” -, são alguns exemplos de termos usados nas apresentações orais que evidenciaram a necessidade de um trabalho anterior mais detalhado em relação ao cuidado com escolhas lexicais tendo em vista os interlocutores projetados.

Ainda em relação a esses cuidados, destaco as diferenças entre os sistemas fonológicos do espanhol em relação ao português, que podem gerar, por exemplo, o uso de [s] em vez de [z] (populari[s]ou), de [o] em vez de [ɔ] e [v] em vez de [b] (p[ov]re, em lugar de p[ɔ b]re), e o uso de [aw] em vez de [ẽw̃] (m[aw] – “mau”, em lugar de m[ẽw̃] – “mão”). E também diferenças sintáticas entre as línguas, o que pode acarretar produções tais como “se le atribui o título de herói da nação” (em vez de “Se atribui a ele o título de herói da nação”) e “vou a falar de ele” (em vez de “vou falar dele”).

Tínhamos consciência de que, naquele momento, os alunos ainda se valeriam das convergências entre as línguas para a produção do que ainda não haviam aprendido a dizer em português. Mas também percebemos que poderíamos ter dado maior atenção, em sala de aula, a atividades que preparassem os alunos para a apresentação para que, ao longo dessas atividades, pudessem focalizar questões lexicais, fonéticas e outras especificidades que se tornassem relevantes em tarefas que mobilizassem especificamente as habilidades orais. Este trabalho busca responder a esses desafios observados ao propor tarefas que possam ser acrescentadas ao projeto no intuito de auxiliar os estudantes a se preparar para a produção oral projetada.

3 GÊNEROS ORAIS E ENSINO DA ORALIDADE

3.1 Os gêneros orais

Desde uma perspectiva bakhtiniana de uso da língua, entendo que as relações humanas se dão através da linguagem. A partir desse ponto de vista, a comunicação acontece na interação e a partir da ação conjunta dos interlocutores e se organiza a partir de enunciados que constroem uma situação de comunicação concreta. Mesmo cada enunciado sendo individual e único, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), os gêneros do discurso, que são os parâmetros a partir dos quais os interlocutores atribuem sentidos levando em conta as condições de produção sempre atualizadas na interação.

É a partir dos diferentes gêneros do discurso que podemos distinguir as variadas práticas sociais que são elaboradas por meio da língua e utilizá-las para cumprir propósitos específicos, em determinados contextos, para destinatários estabelecidos. Nesse sentido, quando nos comunicamos, nos adaptamos ao contexto de comunicação. Uma apresentação oral para estudantes estrangeiros na universidade se distingue de uma conversa com amigos em um bar, por exemplo. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, portanto, dominar diferentes gêneros do discurso está relacionado a saber lidar com distintos enunciados para cumprir determinados objetivos comunicativos. Entender a oralidade como prática social implica interagir e estabelecer uma relação com o outro, e aprender a interagir envolve, assim, mais do que aprender a decodificar e codificar. Interagir oralmente exige que os participantes atentem ao que se diz, para que se diz, a quem se diz, como se diz e onde se diz. Em última análise, por tomar os gêneros orais como centro do presente trabalho, saber ouvir e falar nas distintas situações de comunicação é saber adaptar-nos a essas situações nas quais queremos participar.

Schneuwly (2004), ao abordar o ensino da oralidade em língua materna, afirma que as representações usuais do oral giram em torno de três grupos. O primeiro deles nos apresenta o oral como algo material, considerando apenas o meio físico pelo qual ele é produzido. No segundo grupo de representações da oralidade, temos a percepção do oral como algo exclusivamente associado à espontaneidade. Nesse sentido, o oral seria o lugar da expressão pessoal, da opinião, e dos sentimentos, sem formulação anterior. Já no terceiro grupo, o oral está ligado à norma, à expressão correta, com ideias coerentes e vocabulário adequado. De

acordo com o autor, no ensino de língua materna, tradicionalmente o oral espontâneo e o oral cotidiano não seriam considerados objetos de ensino, devido a não ser possível uma intervenção sistemática nessas situações, pois, esses usos da oralidade são aprendidos naturalmente. Dessa maneira, o oral a ser aprendido e sistematizado é o oral da escrita, que requer uma formulação anterior, evidenciando uma oralização da escrita. No caso do ensino de uma língua adicional, no entanto, todas as representações são relevantes, pois, ao mesmo tempo em que é preciso apropriar-se de e produzir a materialidade sonora de outro sistema linguístico, é preciso aprender a expressar-se nessa língua em diferentes situações de comunicação, com maior ou menor grau de relação com a linguagem escrita.

Schneuwly (2004) afirma que não existe o oral, mas sim os orais. Devido à possibilidade de várias modalidades de discurso, desde situações informais às mais formais, pode haver pouco em comum, por exemplo, entre a fala de um orador e uma conversa cotidiana. O autor também desmistifica a concepção de que a linguagem oral é a modalidade oposta à linguagem escrita, pois os orais podem estar relacionados com os gêneros escritos de diversas maneiras, com maior ou menor proximidade dependendo da modalidade textual. O gênero oral que é apresentado e abordado aqui, de certa forma, possui essa interdependência com a escrita, conforme apontado por Schneuwly: tanto a produção da apresentação oral, por meio do contato com textos escritos, quanto à construção do texto do PPT, como suporte à exposição oral, contribuem para essa inter-relação.

Segundo Marcuschi (2007), a oralidade envolve tanto a produção (a fala) quanto a audição (a compreensão do que é dito). Por ser considerada uma modalidade praticada nos contextos cotidianos espontâneos, no ensino da língua materna, geralmente considera-se que não é preciso ensinar usos e formas da língua em expressão oral. Pode-se notar, no que diz respeito à escola, um direcionamento do ensino para práticas voltadas à escrita em detrimento de trabalho com as habilidades orais. No ensino de línguas adicionais também existe a noção de que a oralidade é o lugar da expressão cotidiana, utilizada em contextos informais das esferas da atividade humana, mas, conforme dito anteriormente, esses usos cotidianos também precisam ser praticados. Para além deles, abordar estratégias que façam os alunos praticarem gêneros orais em outros contextos como a fala em público, mais formal e controlada, amplia o leque de habilidades do estudante, para que ele possa desenvolver-se linguisticamente de modo a tomar a palavra com segurança e proficiência. Isso significa “introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido e dos quais ele pode participar” (SIMÕES et al, 2012, p. 50).

Importante destacar que quando interagimos oralmente, além de recursos verbais, utilizamos entonações, pausas, sinais físicos para chamar a atenção, mostrar intenções e

atitudes em relação ao que está sendo dito. Conceição (2011), citando Dionisio (2006), afirma que esses recursos multimodais podem “assumir, dentro de um contexto comunicativo, sentidos que podem reforçar, contradizer ou até mesmo inverter os enunciados proferidos oralmente.” (CONCEIÇÃO, 2001, p. 13). Por isso, ao pensar o trabalho com gêneros orais, é necessário levar em conta que eles vêm acompanhados de outras modalidades de expressão. Dolz et al (2010a) apresentam outros modos de representação, além de recursos verbais, que o gênero oral pode abranger: 1) a prosódia (entonação, acentuação e ritmo); 2) as modalidades não linguísticas: (a) meios paralinguísticos (respiração, pausas, risos, suspiros); (b) meios cinésicos (movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais); (c) posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico); (d) exterioridade (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); (e) disposição dos lugares (iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração). As modalidades citadas terão maior ou menor relevância a partir do gênero a ser utilizado. Em uma apresentação oral pública em língua adicional, cujos apresentadores têm como língua materna um idioma muito próximo ao português, a prosódia (que inclui entonação, acentuação e ritmo), por exemplo, torna-se muito importante para tornar claro o discurso e os sentidos a serem construídos.

Relacionar a perspectiva de uso da linguagem à concepção de gêneros do discurso, neste caso, gêneros orais, é estimular o envolvimento dos alunos em práticas sociais para cumprir ações que demandem o uso da língua em contextos de produção oral, mobilizando os recursos linguísticos e demais aspectos expressivos para dar condições a eles de “fazer coisas” (CLARK, 2000) utilizando os gêneros do discurso de modo mais seguro e autônomo. A partir da minha experiência com projetos para o curso Português para Falantes de Espanhol, e refletindo sobre as características dos gêneros orais, busca-se aqui criar estratégias que aperfeiçoem a prática de produção oral de aprendizes de línguas próximas, de modo contextualizado, considerando-se propósitos e interlocutores bem definidos para chegar aos objetivos estabelecidos. Pois, assim como em gêneros escritos, não há o “saber falar”, há o saber falar “a partir de uma posição social para um determinado interlocutor com um propósito específico em determinada situação discursiva” (NEVES, 2012, p. 17).

Na próxima seção, abordo o ensino de gêneros do discurso orais, evidenciando de que maneiras é possível trabalhar a modalidade do discurso oral em sala de aula de português como língua adicional.

3.2. O ensino de gêneros orais

O conceito de letramento, práticas sociais que demandam o uso da escrita de modo a ampliar a participação do educando em diferentes contextos discursivos (SCHLATTER, 2009), pode ser articulado à noção de gênero apresentada acima, na medida em que ambos focalizam o uso da língua na vida em sociedade. No caso de falantes de espanhol aprendendo português em situação de imersão, poderíamos levantar várias situações em que eles terão que socializar em outra língua, seja na modalidade escrita ou oral. O desenvolvimento de habilidades orais é, muitas vezes e para muitos dos aprendizes, o objetivo principal de seu estudo.

Segundo Schlatter e Garcez,

Talvez nenhuma das outras habilidades seja capaz de proporcionar um sentimento de conquista como a de falar a língua adicional, isso quando a habilidade de falar é posta em prática com propósito, realismo, segurança e sucesso. Para tanto, é crucial que possamos praticar a fala na língua adicional a fim de alcançar o nosso propósito de capacitar o educando a se inserir de modo mais afirmado na sociedade. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 141)

E é a partir de tarefas que visem à preparação dos aprendizes para a produção oral que será possível trabalhar pronúncia, adequação lexical e gramatical, fluência e compreensão de modo contextualizado, com propósitos e interlocutores estabelecidos, e lidando com temas que façam sentido para os estudantes. Ademais, a prática oral é uma habilidade que pode fazer o educando perceber a capacidade que o encontro com a língua adicional tem de ser um “laboratório de diversidade, de encontro com o outro” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.141). Pois é também no ato de experienciar esses recursos sonoros, as palavras e diferentes formas de expressão e modos de dizer que é possível tomar consciência da sua própria identidade.

Para experienciar esses recursos que constituem a língua que estão aprendendo, existem algumas estratégias que podem fomentar o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Pode-se dizer que o processo de produção oral abarca várias decisões que precisam ser tomadas pelo falante para que seu interlocutor o compreenda. É preciso decidir qual o conteúdo da mensagem, como formular esse conteúdo, adequando-o ao interlocutor, e depois articulá-lo e monitorar o processo de produção oral. Há três fatores que influenciam na realização da prática oral: a complexidade do código, a complexidade cognitiva (processamento e familiaridade do tópico) e a pressão comunicativa (tempo, modalidade,

número de participantes, risco, controle) (GOMES, 2006). Para que os alunos possam se sentir mais seguros ao interagirem na língua adicional, diminuindo, assim, a influência da complexidade do código nesse processo, é possível valer-se de materiais didáticos que os auxiliem nesse objetivo, deixando mais explícitos os recursos linguísticos necessários à interação, fornecendo-os como ponto de partida para que o aluno possa formular suas sentenças.

No ensino de produção oral de português para falantes de espanhol é necessário levar em conta questões específicas relacionadas a esse público. Em geral, devido à proximidade entre o português e o espanhol e ao elevado grau de compreensibilidade entre os falantes das duas línguas, o falante de espanhol pode não dar importância às particularidades do português falado (GRANNIER, 2004). Por isso, é necessário conscientizar os alunos sobre questões relevantes em relação às diferenças do português e do espanhol.

Grannier (2004) destaca alguns pontos básicos a serem trabalhados em aula no que se refere aos aspectos relativos à oralidade, sugerindo atividades que:

- (1) desenvolvam a percepção auditiva;
- (2) conscientizem os alunos das distinções fonológicas do português (incluindo exercícios fonéticos);
- (3) estabeleçam relações entre grafia e pronúncia (incluindo a prática da leitura em voz alta);
- (4) promovam o automonitoramento da produção oral.

É necessário relativizar a questão da leitura em voz alta, e inseri-la em contextos cujo uso não seja mecânico e inexpressivo, com um fim em si mesmo. O ato de dizer um texto pode ser trabalhado inserido em algum propósito comunicativo claro, e que tenha relação com algum gênero do discurso que de fato tem como característica a oralidade, como é o caso do gênero “apresentação oral” focalizado neste trabalho.

Grannier (2004) propõe um período de “relativo” silêncio na etapa inicial de ensino de português como língua adicional, incentivando atividades de produção oral mais controladas no início, e práticas mais livres mais adiante no curso. De fato uma prática mais controlada de uso da língua falada é necessária para níveis iniciais. Um maior monitoramento da intervenção oral dos falantes de espanhol pode ser feito com auxílio de um material didático que apresente estruturas a serem utilizadas para interagir na língua em foco, para que os aprendizes adquiram consciência das diferenças e particularidades do português. Além disso, a autora orienta que as produções orais também sejam controladas tanto na extensão quanto

nos temas. Tendo em conta que o objetivo do ensino de português como língua adicional é promover a participação dos alunos em práticas sociais, acredito que esse incentivo possa acontecer desde o início do envolvimento do educando com a língua portuguesa, tendo o cuidado de apresentar aos aprendizes os recursos que garantam essa participação.

Silveira (1997, *apud* Júdice, 2002), ao estudar os aspectos fonéticos e fonológicos relevantes para o ensino de português para falantes de espanhol e ao abordar a prática desenvolvida em cursos de imersão, afirma que dar consciência das diferenças de pronúncia e elaborar atividades em que o aprendiz possa distinguir e exercitar o que é novo e adquirir novas bases articulatórias segmentais e supra-segmentais são indispensáveis para o êxito do aprendizado no que diz respeito a esse aspecto da língua portuguesa. Tarefas de compreensão oral cujo conteúdo abarque situações reais de uso da língua podem favorecer o estabelecimento das fronteiras entre uma língua e outra bem como motivar os alunos a terem um propósito para realizar o trabalho de produção oral como respostas possíveis ao texto compreendido.

3.3. O ensino de português para falantes de espanhol

Apesar de o contato entre os países da América Latina remontarem ao período dos “Descobrimientos”, no contexto do Mercosul¹² (e de diversos outros acordos entre os países), as línguas portuguesa e espanhola passaram a ter um valor simbólico diferenciado. Ao adquirirem status de línguas oficiais de comunicação entre as nações envolvidas nesse Tratado, o interesse pelo aprendizado de ambas as línguas teve um crescimento importante nos últimos anos¹³.

O crescimento do ensino formal de português como língua adicional e as pesquisas na área apontam para a necessidade da especialidade de um ensino de português voltado para hispanofalantes, já que este constitui um grupo numeroso de aprendizes que têm interesse em aprender o português (ALMEIDA FILHO, 2001, p.13) e apresentam características diferenciadas em relação aos demais aprendizes de língua portuguesa por conta da semelhança entre as línguas (SANTOS, 1999; FERREIRA, 2001, 2002; ALMEIDA FILHO, 2001; 2004, entre outras).

¹² Mercado Comum do Sul (Mercosul) é uma organização intragovernamental que estabelece integração econômica, política e comercial entre seus membros. Fundado em 1991, atualmente fazem parte a Argentina, o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. (<http://www.mercosul.gov.br/> - acessado em 06/06/2016)

¹³ No Brasil, isso se concretiza com a implementação do espanhol no Ensino Médio desde 2005. Ver Brasil (2005)

Para Ferreira (2002), não é mais possível amparar-se no “portunhol”, seja “para a comunicação oral ou para o uso de documentos oficiais e comerciais” (FERREIRA, 2002, p. 141). O portunhol, expressão que denota uma interseção entre as línguas portuguesa e espanhola, é frequentemente associado a um estágio de interlíngua com sinais de fossilização¹⁴. Para Almeida Filho (1995, 2014), a proximidade entre o espanhol e o português é atestada por análises estatísticas de repertório lexical compartilhado e de grandes semelhanças na sintaxe, devido à ordem das orações nas duas línguas serem altamente coincidentes, por exemplo. Segundo o autor, isso revela uma interface *sui generis* entre as línguas e requer uma metodologia de ensino específica.

Depois de considerar as dificuldades que essas semelhanças podem significar para quem aprende, o autor se refere à proximidade entre as línguas como enganosa e considera que a metodologia para o ensino de línguas próximas pode ser a mesma empregada para outros contextos, mas deve-se observar a necessidade de ter em conta algumas questões específicas, como a estratégia de evidenciar as diferenças e semelhanças dos idiomas, “aprender português com o espanhol como fundo ou interposto” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 185) e o fortalecimento da capacidade de desenvolver competência comunicativa na nova língua. As questões específicas que o autor apresenta objetivam combater os percalços que podem surgir no percurso da aprendizagem, como a fossilização.

Conforme apresentado anteriormente, não há controvérsia relacionada à proximidade entre o espanhol e o português. Adotar uma perspectiva de “proximidade enganosa” significa construir uma argumentação para a necessidade de focalizar as diferenças entre as línguas. Na minha perspectiva, embora as diferenças possam ser importantes de ser observadas, uma argumentação que priorize as semelhanças poderia ser tão ou mais interessante para o ensino, considerando que valorizaria o que o estudante já conhece da sua língua e que poderia associar à língua adicional, potencializando, assim, sua aprendizagem.

Na área de ensino de línguas próximas, a recorrência é de trabalhos que se baseiam no modelo da análise contrastiva (AC). Segundo Kurtes (2006 *apud* RODRIGUES, 2013), a hipótese da análise contrastiva surgiu no campo das teorias estruturalistas nas décadas de 40 e 50. Segundo essa hipótese, o contraste feito entre dois sistemas linguísticos pode determinar

¹⁴ Os conceitos de interlíngua e fossilização são apresentados por Rodrigues (2013). O primeiro pode ser entendido como um sistema intermediário entre a língua nativa e a língua-alvo. O segundo se refere a um “mecanismo que consiste na manutenção de itens linguísticos, regras e subsistemas da interlíngua”. (RODRIGUES, 2013, p. 12). Como veremos a seguir, ambos os conceitos vinculam-se a uma perspectiva estruturalista de linguagem e de uma abordagem de ensino ancorada em análise contrastiva. Embora assumo aqui outra perspectiva de linguagem e ensino, julgo importante apresentar esses conceitos, que, em muitos contextos, permanecem como basilares para o ensino de línguas próximas.

os problemas que os aprendizes poderiam vir a ter no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Uma das questões estudadas pela AC é o campo lexical entre as línguas. Preveem, por exemplo, o uso inadequado dos falsos amigos (também chamados de heterossemânticos). São palavras, geralmente derivadas do latim, e que por isso existem em diferentes idiomas, com ortografia semelhante ou igual, mas que ao longo do tempo acabaram adquirindo significados diferentes. Ao fazer a comparação do nível lexical do português e do espanhol, podemos encontrar uma variedade dessas expressões: a expressão em espanhol *la gente*, que equivale a *as pessoas*, e não a *a gente*; *apellido*, que equivale a *sobrenome* em português e não a *apelido*; *exquisito* que equivale a *delicioso, de bom gosto* em português, e não a *esquisito*. A AC tem sido base para a elaboração de materiais didáticos, determinando o que se deve ensinar e focalizar nos livros didáticos direcionados a hispanofalantes. Dentre esses livros, é possível destacar Português para Falantes de Espanhol (LOMBELLO; BALEEIRO, 1983), Curso Ativo de Português (GOMES, 1993), Com Licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers (SIMÕES, 1995) e Sempre Amigos (COUDRY; FONTÃO, 2000). No entanto, como enfatiza Carvalho (2002, apud GRANNIER, 2002, p.61), a AC dificilmente poderá ser considerada como um método de ensino em si, “pois não oferece ferramentas para a aquisição real destes pontos”, somente os identifica. A autora acrescenta que é somente através de práticas escritas e orais comunicativas e contextualizadas que a aprendizagem da língua portuguesa pode ser efetuada por falantes de espanhol.

O presente trabalho se filia às pesquisas que se orientam por uma abordagem que privilegia a língua em uso e leva em conta os contextos na produção discursiva dos alunos. Essas pesquisas estão em menor número, comparadas às que se baseiam na AC. Dentre elas, podemos citar os trabalhos de Scaramucci e Rodrigues (2004), Torres (2008) e Rodrigues (2013).

Scaramucci e Rodrigues (2004) analisam, do ponto de vista da competência discursiva e textual, o desempenho de candidatos hispanofalantes ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras). Ao abordarem essas questões, identificaram a falta de envolvimento discursivo dos candidatos com o texto lido e a dificuldade em se constituírem como autores do que disseram nas situações analisadas. Segundo Scaramucci e Rodrigues (2004, p.156), os conhecimentos e habilidades que o candidato deve apresentar no exame CELPE-Bras – lidar com o gênero textual, o interlocutor e o propósito solicitado – são “dependentes, sobretudo, do letramento recebido e não apenas de conhecimentos sobre a língua”. E reconhecem que esse letramento é, para muitos, inexistente inclusive em língua

materna. Para que isso se torne prática na língua que estão aprendendo, acreditam ser necessário "produzir materiais de ensino mais alinhados com essa visão de linguagem" e principalmente refletir sobre a formação de professores, propondo a substituição de abordagens prescritivas por abordagens mais reflexivas, que procurem mudar [...] a cultura de ensinar do professor, suas abordagens de ensinar e aprender e, principalmente no caso do professor de línguas, sua visão de uso da linguagem. (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.166-167)

Essas reflexões podem indicar o exame CELPE-Bras como um sinalizador de caminhos na estruturação de propostas de cursos de português como língua adicional, que se alinha a uma perspectiva que visa a promover uma educação linguística e de letramento, busca incentivar a participação dos alunos em práticas sociais para cumprir ações em língua adicional em diferentes cenários da vida, e que podem possibilitar a circulação do aluno em gêneros do discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro e autônomo.

Rodrigues (2013), ao refletir sobre as especificidades do ensino de língua portuguesa a falantes de espanhol, questiona quais seriam as particularidades desse ensino já que o objetivo do ensino de português como língua adicional é promover a participação dos aprendizes em práticas sociais, sendo a noção de proficiência considerada a mesma independente da língua materna do aprendiz. Seu argumento é de que “as particularidades do ensino de português para falantes de espanhol residem basicamente no material didático utilizado e no modo como as experiências de aprendizagem são conduzidas” (RODRIGUES, 2013, p. 19). Para o autor, devido à proximidade existente entre os dois idiomas, é possível compartilhar uma “cumplicidade linguística” entre professor e aluno, que pode contribuir para uma comunicação mais fluida. Além disso, enfatizar as diferenças, desde que de modo contextualizado, “pode auxiliar na aprendizagem de estruturas linguísticas típicas do português e na otimização do tempo de aprendizagem” (RODRIGUES, 2002, p. 21).

Torres (2008) também defende um ensino cujo conceito de língua está relacionado ao uso para interação em práticas sociais. Ademais, o autor propõe que o material didático para falantes de espanhol deve valer-se da reflexão linguística e da conscientização de semelhanças e diferenças entre as línguas, sendo a “comparação entre as línguas uma atividade importante, desde que seja feita de forma contextualizada e com o foco nos sentidos que os recursos podem construir” (TORRES, 2008, p. 41).

Frente às produções apresentadas, acredito que o ensino de português para falantes de espanhol deve propor práticas de uso da língua, do mesmo modo como para falantes de outras

línguas. Considerando as semelhanças entre as línguas, no entanto, as aulas podem valer-se de uma maior intercompreensão, possibilitando a seleção de textos (orais e escritos) com amplo repertório lexical para tarefas de compreensão. Já em tarefas de produção, é possível também valer-se da proximidade lexical, gramatical e de estrutura composicional entre as línguas, mas, do mesmo modo do que para falantes de outras línguas, é necessário oferecer recursos linguísticos necessários para as produções projetadas que permitam a conscientização do que é semelhante e do que é diferente, levando em conta os contextos discursivos em foco.

4 ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A PRODUÇÃO ORAL

Após apresentar o construto teórico relacionado à visão de linguagem focada no uso, e a reflexão sobre o trabalho com gêneros do discurso em PLA, neste capítulo discorro sobre como operacionalizar esses pressupostos em propostas de aprendizagem voltadas à produção oral. Para isso, apresento alguns critérios para a elaboração de tarefas (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), o ensino de produção oral (SCRIVENER, 2011) e a elaboração de material didático de português para falantes de espanhol (GRANNIER, 2002).

4.1 O planejamento de tarefas

Schlatter e Garcez (2012), ao discutirem o ensino de inglês como língua adicional na escola, conceituam tarefas pedagógicas como

[...] propostas para a participação em espaços de ação mediados pelo uso da língua inglesa. Para isso, o aluno é desafiado a entender como se participa nesse espaço em inglês, quais textos são relevantes nessas práticas sociais e quais formas expressivas (vocabulário e formas gramaticais) são comumente usadas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.101)

Busca-se, portanto, promover práticas em língua adicional que estimulem os alunos a desempenhar ações através da linguagem, levando em conta sua natureza dialógica. Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2012) propõe os seguintes critérios para a elaboração de materiais didáticos: (a) seleção de temas relevantes para o contexto dos alunos; (b) seleção de textos coerentes com os temas norteadores; (c) seleção de habilidades de compreensão e produção que serão enfocadas; (d) seleção de atividades de uso da linguagem e planejamento de seu desenvolvimento; (e) uso de materiais autênticos; (f) seleção de recursos linguísticos relevantes para compreensão e construção dos gêneros selecionados.

De acordo com Grannier (2002), o material desenvolvido para falantes de espanhol aproxima-se consideravelmente dos materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de português como língua materna, pois há “a possibilidade de selecionar os textos por sua adequação temática, sem restrições no que diz respeito a sua extensão ou à complexidade léxico-estrutural” (GRANNIER, 2002, p 66.). Segundo a autora, a atenção especial deve recair em dois pontos: os “ganchos” culturais e interculturais e os pontos críticos. Em relação à primeira questão, centra-se no trabalho de comparar e relacionar a cultura brasileira à(s)

cultura(s) dos alunos, pois ao mesmo tempo em que estão próximas, estão distantes em um espaço geográfico comum. Os pontos críticos se relacionam aos recursos linguísticos, que são diferentes das questões trabalhadas em um material de português como língua materna, como o possível direcionamento do foco de atenção para a habilidade oral em situações cotidianas, que alguém que foi socializado nessa língua não precisará aprender.

Scrivener (2011), ao propor formas de abordar as habilidades de produção (falar e escrever) em sala de aula, sugere que, para a produção oral, é necessário ter em conta na hora de preparar uma aula: se o assunto é relevante e interessante, se os alunos já conhecem o assunto e, caso não conheçam, que tenham acesso a informações suficientes para participar, se a eles foram apresentados a recursos linguísticos que possibilitem essa participação, de modo a se sentirem seguros para participar. Além disso, práticas orais implicam falar e ouvir o outro, e as atividades devem ter, portanto, o objetivo de fazer com que os alunos usem a língua para interagir de modo significativo, em contextos que envolvam o intercâmbio de informações.

4.2 Propostas de atividades de produção oral para hispanofalantes

Considerando o que foi exposto e tendo como objetivo ampliar as possibilidades de desenvolvimento da produção oral dos alunos e de oferecer maior suporte para que eles possam praticar a produção oral em língua portuguesa, proponho as atividades a seguir para serem acrescidas ao material didático para o desenvolvimento do projeto *Ícones da Cultura Hispânica*.

4.2.1. Revisitando o material didático do projeto *Ícones da Cultura Hispânica*

A atividade de produção oral presente no material estava apresentada do seguinte modo:

Para Praticar

1. Pergunte nos corredores que outras personalidades brasileiras podem ser apontadas como ícones da cultura e história brasileira. Anote as informações para contar para os colegas depois.

2. Converse com os colegas sobre as personalidades citadas. Vocês já tinham ouvido falar nessas pessoas? Qual pareceu mais interessante para vocês?

Essa tarefa, que propõe uma interação com brasileiros a partir de uma breve entrevista, foi reelaborada com o intuito de dar mais elementos para a conversa, e também possibilitar aos alunos o contato com outras referências da cultura brasileira, a partir de uma lista que elenca os doze melhores colocados no programa “O maior brasileiro de todos os tempos”, cujo segmento de vídeo eles tiveram contato no início das atividades do projeto. A reelaboração dessa tarefa objetiva aproveitar o contexto de imersão para motivá-los a interagir mais longamente com falantes de português, desse modo praticando as habilidades de compreensão e produção oral de modo mais intenso e tendo a oportunidade também para uma troca de informações e de conhecimentos mais produtiva. A seguir, apresento-a:

Para Praticar – Entrevistando brasileiros

1. Abaixo estão listados os nomes mais bem colocados na disputa do programa:

- a) Leia a lista e converse com o colega. Quais desses nomes você já conhecia?
- b) A partir da referência que deram a cada pessoa no programa, que características você daria para elas?



esforçado – generoso – solidário – bondoso – estranho - revolucionário – inteligente – criativo
sem graça – diferente – humilde – distinto

Top 12

As doze primeiras celebridades colocadas – as quais receberam juntas 77% do 1 milhão de votos – estão abaixo, em ordem alfabética:

	Nome	Nasc.	Morte	Cargo/Profissão	Referência/Apelido
	Ayrton Senna	1960	1994	Piloto de automobilismo	"O herói brasileiro"
	Chico Xavier	1910	2002	Médium kardecista, filantropo e escritor	"O mensageiro da paz"
	Fernando Henrique Cardoso	1931	-	Político, sociólogo, filósofo, professor e escritor	"O primeiro presidente a voltar aos braços do povo"
	Getúlio Vargas	1888	1954	Político e advogado	"O pai dos pobres"
	Irmã Dulce	1914	1992	Religiosa (freira) e filantropa	"O anjo bom da Bahia"
	Juscelino Kubitschek	1902	1976	Político e médico	"Presidente Bossa-nova"
	Luiz Inácio Lula da Silva	1945	-	Político, operário e sindicalista	"O presidente-operário"
	Oscar Niemeyer	1907	2012	Arquiteto	"O poeta do concreto"
	Pelé	1940	-	Futebolista	"O rei do futebol"
	Princesa Isabel	1848	1921	Princesa imperial e regente do Brasil	"A redentora"
	Alberto Santos Dumont	1873	1932	Físico e inventor	"O patrono da aviação"
	Joaquim José da Silva Xavier	1746	1792	Dentista, militar e líder revolucionário	"O mártir da Inconfidência"

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Maior_Brasileiro_de_Todos_os_Tempos

2. Circule pelos corredores do prédio para entrevistar brasileiros. Anote as informações para contar para os colegas depois.

a) Mostre a lista ao seu entrevistado e pergunte quais dessas personalidades ele/ela acha mais relevante para o país. Peça que ele/ela explique por que acha isso.

b) Pergunte quais outras personalidades brasileiras podem ser apontadas como ícones da cultura e história brasileira.

c) Pergunte se o teu entrevistado conhece alguma figura importante do teu país. O que ele/ela sabe sobre essa pessoa? Caso ele/ela não saiba, fala brevemente sobre alguém do seu país.

3. Antes de entrevistar brasileiros, vamos pensar em expressões úteis para interagir nesse contexto:

a) *Como começar a entrevista?*

b) *Como perguntar?*

c) *Como terminar a entrevista?*

d) *Como interagir com o que é dito?*

4. Depois da entrevista, converse com o colega.

a) O que você descobriu sobre as personalidades que estavam na lista?

b) Das personalidades citadas pelo entrevistado, qual pareceu mais interessante para vocês. Por quê?

c) O entrevistado conhecia alguma figura importante do seu país? Qual? O que disse sobre essa personalidade?

5. Escolha uma das personalidades brasileiras citadas e prepare uma apresentação oral para a turma. Antes disso, vamos pensar um pouco sobre esse gênero oral, tendo em conta os interlocutores já estabelecidos:

a) Leia as expressões relacionadas a apresentações abaixo e relacione-as com os diferentes momentos dela:

No início dos anos, 1970 começou a trabalhar com Lúcio Costa. | Olá, pessoal! | Eu gostaria de apresentar... | Foi um prazer falar sobre Oscar Niemeyer para vocês. | É uma honra poder apresentar... | Espero que vocês tenham gostado de conhecer a personalidade do meu país. | Em 1984... | Gostaria que vocês conhecessem | Quero apresentar para vocês... | Bom dia/ boa tarde | Oscar Niemeyer ajudou a dar forma ao Brasil do futuro. | É isso, muito obrigada. | E aí, gente, tudo bem? | Nasceu em 1907... | Foi importante porque... | Agradeço a atenção e o interesse. | Essa foi a minha apresentação.

(a) Para cumprimentar a plateia

(b) Para começar a apresentar

(c) Para organizar a informação

(e) Para finalizar e agradecer

b) Escolha umas das personalidades brasileiras citadas e prepare sua apresentação a partir dos tópicos abaixo:

1. Nome: _____

2. Época em que viveu: _____

3. Profissão e carreira _____

4. Sua importância histórica para o país _____

5. Informações relevantes sobre ele/ela _____

6. Anote as informações compartilhadas pelos colegas. Agora que você conheceu mais detalhes sobre outras personalidades, você mudou de opinião sobre a questão 4. b.?

7. Comente com a turma o que aprendeu nesta etapa do trabalho sobre:

a) personalidades brasileiras

b) vocabulário para falar sobre pessoas:

c) estruturas gramaticais do português:

d) pronúncia do português:

8. E no seu país? Pense em uma personalidade importante para o seu país e pesquise sobre a vida dele/dela com base nos tópicos acima. Prepare-se para apresentá-la para a turma na próxima aula!

No primeiro conjunto de tarefas (item 1), os alunos têm contato com um texto que contém informações sobre as personalidades que foram consideradas importantes para o país na votação do programa “O maior brasileiro de todos os tempos” e conversam sobre ele. O propósito desse primeiro momento é apresentar algumas referências da cultura brasileira, ativando o conhecimento prévio dos alunos sobre elas (item a) e, a partir do texto, propondo que os estudantes façam suposições sobre o perfil das personalidades (item b), propondo vocabulário para caracterizar pessoas, que poderá ser relevante para as produções orais previstas (conversas com os colegas e com os brasileiros e, mais adiante, a apresentação oral).

A tarefa seguinte (item 2) propõe a saída dos alunos da sala de aula para entrevistar brasileiros pelo câmpus da universidade. Aqui as habilidades de compreensão e produção oral serão praticadas em interações significativas com falantes de português. Para realizar essa atividade os alunos deverão preparar previamente de que maneira abordar o possível entrevistado, de que maneira farão as perguntas, e de que maneira terminarão a conversa. As perguntas giram em torno (a) do texto que leram anteriormente, pois será perguntado ao entrevistado quais referências presentes ali ele considera ícones do Brasil; (b) da busca por mais referências da cultura brasileira para além do texto; (c) do conhecimento do entrevistado sobre o país do aluno, dando oportunidade para uma troca de informações. A preparação para a entrevista (item 3), apesar de ter sido abordada no projeto, não estava incluída no material. Aqui fica mais explícita a importância de se pensar nas abordagens necessárias para solicitar informação de alguém (itens a, b e c) e como isso pode ser feito em língua portuguesa. Em

relação à especificidade da proposta à hispanofalantes, é um momento para sistematizar conjuntamente as estruturas linguísticas típicas do português para esse tipo de interação, considerando as experiências prévias dos alunos com esse tipo de interação, praticando-as e buscando aperfeiçoar sua pronúncia e entonação em sala de aula antes de saírem a campo.¹⁵ A preparação poderia ainda ser enriquecida com o visionamento de duas ou três breves entrevistas em vídeo, em contextos diferentes, para que os alunos discutam sobre o que lhes chama atenção em relação a quem entrevista, quem é entrevistado, o que é dito, como é dito, e identificando efeitos de sentido dos recursos verbais e não verbais (prosódia, meios paralinguísticos e cinésicos, posição dos locutores, exterioridade e disposição dos lugares), conforme sugerido por Dolz et al (2010a) e apontado anteriormente.

A tarefa 4 pretende oportunizar um momento para que o aluno relate, na conversa com o colega, o que coletou na entrevista, levando-os a produzir oralmente e fazendo-os refletir sobre as informações e as estruturas relevantes para falar sobre o tema, de modo a organizá-las e expressá-las oralmente. Na tarefa 5, o aluno tem a oportunidade de pensar as estruturas que possibilitarão a apresentação oral (item a) como as formas de cumprimentar a plateia, apresentar o tema e organizar as informações. No item b o aluno tem a oportunidade de selecionar as informações coletadas, a partir de tópicos que possibilitem preparar essa apresentação e que o orientem na pesquisa para complementar as informações. O propósito de ouvir o colega, na tarefa 6, dá a possibilidade de ampliar o repertório linguístico sobre o assunto bem como a ampliação do seu conhecimento sobre o tema trabalhado, podendo retornar ao que havia opinado anteriormente sobre as personalidades brasileiras, de modo a comparar suas impressões. A tarefa 7 é um momento para sistematizar aprendizagens sobre o tema e sobre aspectos da língua portuguesa. É importante explicitar esses momentos no material didático para que o aluno se conscientize sobre o que aprendeu e possa retomar esses aspectos ao compartilhá-los com os colegas. A tarefa 8 é o início da proposta de produção final, agora resultante de um processo construção promovido pelas tarefas anteriores.

¹⁵ As estruturas previstas para cada tópico são: A) Oi/olá; Boa tarde; Oi, tudo bem?; Sou aluno de português aqui na UFRGS / Estou estudando português aqui na UFRGS; Posso fazer uma breve entrevista com você?; A entrevista é sobre personalidades do Brasil. B) Desta lista, quais personalidades você acha mais relevante para o país? Por quê? Que outras personalidades você acha importantes para a cultura do país? O que você sabe sobre elas? Eu sou de/da/do ... (nome do país). Você conhece alguma figura importante do meu país? C) Terminamos a entrevista; É isso!; Muito obrigado/a; Obrigado/a pela entrevista! Valeu! D) Legal!// Que bacana!// Sim... / Certo... / Entendi.

4.2.2 As gravações em vídeo

Uma das questões necessárias ao processo de aprendizagem da prática oral, e, principalmente da prática oral mobilizada a partir de um gênero do discurso oral, é dar a possibilidade de o aluno assistir seu próprio desempenho. Como comentado no segundo capítulo desta monografia, constatou-se que essa seria uma estratégia interessante para que os alunos, ao assistirem seu próprio desempenho ao fazerem uma apresentação oral, pudessem observar e relatar questões positivas e negativas de sua produção. Além disso, a gravação em vídeo dá a possibilidade de a professora ver novamente as apresentações e dar um retorno aos alunos de forma mais contínua. Diferentemente dos gêneros escritos, cuja existência se dá em registros mais permanentes de produção, o gênero oral possui um caráter fugaz. Por isso, faz-se necessário registrá-lo de alguma forma, para ser possível, a partir de sua materialidade, avaliar o processo. (NEVES, 2012)

Neves (2012) relata sua experiência com essa estratégia ao acompanhar o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem voltado para o trabalho com gênero oral. Na ocasião, as apresentações feitas pelos alunos eram gravadas em áudio e vídeo e colocadas no *Youtube* em um canal privado, em que somente a turma tinha acesso. Cada aluno tinha a oportunidade de ver o vídeo de sua apresentação (e também um vídeo do colega) em casa com o objetivo de analisar a si mesmo para escrever um relato, observando se o que julgava em relação ao seu desempenho se confirmava no vídeo.

Ao comentar sobre a avaliação de gêneros orais, a autora reafirma a ideia da inserção de meios tecnológicos capazes de oferecer um registro das produções elaboradas pelos alunos. Pois,

[...] a partir disso, tanto o professor quanto os alunos podem fazer uso da materialidade proporcionada pela utilização de certos equipamentos, como uma câmera digital, para gravar vídeos que podem ser retomados, lembrados, observados e trabalhados na busca de novas aprendizagens e do aperfeiçoamento do desempenho. (NEVES, 20012, p. 73)

Corroborando com a proposta trazida por Neves (2012), a seguir apresento um resumo das atividades planejadas no projeto, acrescentando atividades de gravação e de análise da produção oral (em negrito), para poder ilustrar de modo mais claro em que momentos do projeto seria interessante o exercício de gravação e o visionamento dos vídeos das apresentações dos alunos.

Aula	Duração	Atividades Realizadas e acréscimos propostos (em negrito)
1	3 horas	Apresentação do projeto; trabalho com a biografia de Oscar Niemeyer; recursos linguísticos pretérito perfeito e marcadores temporais.
2	3 horas	Trabalho com as biografias de Chiquinha Gonzaga e Paulo Freire; produção oral em duplas e análise do gênero biografia; preparação para atividade de entrevista ; entrevista com brasileiros; preparação de apresentação de uma personalidade brasileira citada na entrevista; orientação de pesquisa em casa sobre personalidade do seu país.
3	3 horas	Apresentação de personalidade brasileira; análise de aspectos relevantes em uma apresentação a partir do visionamento de vídeos com exemplos de apresentação oral; apresentação de personalidade de seu país, filmada para análise e relato escrito em casa ;
4	3 horas	Discussão sobre o visionamento das apresentações; Dinâmica para praticar fluência e pronúncia ; trabalho no laboratório para pensar o suporte de apoio à apresentação: o Power Point.
5	3 horas	Exercícios de pronúncia ; ensaio das apresentações para a turma, filmado para visionamento da própria apresentação em casa, relatando-a, e <i>feedback</i> da professora; avaliação dos colegas a partir do quadro de avaliação de apresentações baseado em Neves (2012)
6	3 horas	Apresentação na Feira Cultural do PPE

A relevância do trabalho com a gravação da apresentação está também no distanciamento em relação à própria produção. Em geral, a atenção quando estamos falando é em se fazer entender, interagir com o outro, apresentar o tema. A oportunidade de analisar o que foi produzido é um momento para refletir sobre a pronúncia, a entonação e também sobre os aspectos corpóreos. Além disso, é uma oportunidade para a professora intervir e rever algumas questões mais recorrentes nas apresentações, a serem retomadas em aulas posteriores.

Pensando sobre o gênero apresentação oral

1. Com base no visionamento do vídeo de sua apresentação e no que discutimos em aula sobre os critérios gerais de uma boa apresentação, analise seu desempenho, escrevendo um breve relato sobre ele. Inclua na sua análise comentários sobre os itens abaixo:

Critérios Gerais de apresentações (adaptado de Neves, 2012, p. 56)

Avalie-se a partir dos seguintes conceitos: 4 Muito adequado 3 Adequado 2 Pouco adequado 1 Não adequado

Interação com o público-alvo Motivação do apresentador Fluência (fala com poucas pausas) Pronúncia Adequação Linguística Domínio do assunto

Desenvoltura/Postura (ereta, de frente para os colegas) Contato visual (olha para os colegas) Gesticulação Volume da voz Velocidade da fala

4.2.3 Possibilidades de dinâmicas de produção oral

Scrivener (2011) apresenta uma série de atividades possíveis de serem trabalhadas no ensino de línguas. Dentre essas propostas, estão a técnica de dramatização (*roleplay*), que permite que os alunos pratiquem a oralidade em diferentes contextos e em diferentes papéis. Os alunos têm papéis que devem desempenhar, quer sejam estipulados pela professora ou escolhidos por eles de acordo com os propósitos das interações em foco. No caso das tarefas propostas aqui, a dramatização pode ser proposta como um ensaio para a entrevista com os brasileiros e também como um ensaio para a apresentação oral. Os alunos podem dramatizar a situação a ser vivenciada para os colegas, e esses podem comentar as interações, visando práticas mais controladas e possibilidades de novas práticas antes de vivenciarem as situações de fato, promovendo oportunidades de aprendizagem e ajudando-os, assim, a dominar o nervosismo que pode gerar uma prática oral pública. Outra possibilidade que apresenta Scrivener (2011) é o uso de *flashcards*. Grosso modo, pode ser definido como um conjunto de

fichas impressas que incluem informações (sejam imagens, frases, palavra) como motivadores para contar uma história, apresentar rapidamente o significado de um item lexical, usar itens gramaticais, dentre outros.

Com base no que o autor apresenta em relação ao disposto anteriormente, proponho duas dinâmicas possíveis de serem utilizadas no contexto de desenvolvimento da produção oral.

a) Biografias

Objetivo: desenvolver fluência para apresentar uma personalidade; ampliar vocabulário; praticar uso do pretérito perfeito do indicativo e de alguns marcadores temporais.

- Primeiro momento:

Dispostos em pequenos grupos (em trios ou no máximo quatro alunos), cada aluno recebe uma folha com expressões temporais na seguinte sequência:

<p>(NOME DA PERSONAGEM) nasceu no dia _____ de _____ de _____</p> <p>Quando tinha 10 anos _____ anos mais tarde</p> <p>Em _____ _____ anos depois</p> <p>No início dos anos _____</p> <p>No ano seguinte</p> <p>A partir de então</p> <p>Quando completou ____ anos</p> <p>Morreu</p> <p>Até hoje é lembrado por</p>

Os alunos devem, oralmente, completar as sentenças para construir a história, mas o farão coletivamente. O primeiro aluno inicia com o nome da personagem, dizendo quando nasceu. O segundo completa a próxima frase e assim por diante, dando continuidade à construção do perfil biográfico. A atividade segue até que todos os elementos pré-estabelecidos estejam completos. Eles devem repetir o procedimento sempre começando por

um dos alunos no grupo. No fim, cada grupo terá construído três/quatro histórias coletivas e poderão escolher uma delas (ou uma nova) para compartilhar com a turma.

- Segundo momento – falando sem parar

Objetivo: desenvolver fluência para apresentar uma personalidade; ampliar vocabulário; praticar uso do pretérito perfeito do indicativo e de alguns marcadores temporais.

Como possibilidade de variação da atividade anterior ou como uma sequência dela, esse segundo momento pode ser utilizado para testar a habilidade oral dos alunos, a partir das estruturas já praticadas. Aqui, eles são convidados a usar o português para falar sobre uma pessoa continuamente durante um minuto (cronometrado pela professora). Por estar a atividade inserida em um contexto, aqui há possibilidade de se trabalhar com as personalidades da lista Top 12 de personalidades brasileiras, transpostas para fichas de imagens que os alunos devem selecionar aleatoriamente. Os alunos terão, portanto, alguns elementos (nome, profissão, referência) que podem ajudá-lo nessa construção.

- Variação - Contando para quem?

Objetivos: Retomar as experiências pessoais dos alunos em relação a contar a história de alguém, fazendo-os pensar sobre como os contextos influenciam nas escolhas linguísticas e de outras modalidades de expressão (gestos, entonação, movimento, etc.), como apresentado em Conceição (2011).

Aqui os alunos são convidados a improvisar a partir de um interlocutor estabelecido. Utilizando as estruturas temporais pré-estabelecidas e incluindo outras necessárias à interlocução, a professora vai propor a atividade questionando os alunos: “e se tivéssemos apresentando para...?” E construirá com os alunos alguns contextos de interlocução como contar a história para crianças, para os vizinhos, para o chefe, para os colegas de trabalho, etc. Os alunos, portanto, improvisarão por um minuto tendo em conta uma das interlocuções indicadas previamente. A improvisação trabalhada aqui é uma possibilidade para criar novas oportunidades de ensino de produção oral, que inclua outros modos de representação e expressão. Após as apresentações, a turma discute em conjunto de que modo a história foi adaptada para os diferentes públicos e que outras adaptações poderiam ser pertinentes.

- b) Encarnando o personagem

Objetivos: Praticar o repertório linguístico selecionado para falar da personalidade escolhida.

Em pé, os alunos, em seus papéis, devem circular pela sala apertando a mão do máximo de pessoas que conseguirem na sala. Ao cumprimentá-las, devem conversar e procurar saber o máximo de informações possíveis no tempo estipulado pela professora (cerca de um minuto). Depois, quando a professora sinalizar, passam para outra pessoa.

No final, a professora pergunta ao grupo que informações eles se lembram de ter conversado, quais personalidades acharam mais interessantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tratei sobre o ensino de gêneros orais em um contexto de PLA para falantes de espanhol, buscando propor estratégias de ensino que oferecessem oportunidades de prática oral em sala de aula para preparar os alunos para uma proposta de apresentação oral em público. Nesse sentido, busquei pensar em tarefas que ajudassem a operacionalizar os pressupostos teóricos de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) relacionados ao contexto de português como língua adicional. Filiei-me, portanto, às pesquisas de ensino de PLA para hispanofalantes que se orientam por uma abordagem que privilegia a língua em uso. Para isso, parti de um projeto de aprendizagem desenvolvido no curso Português para Falantes de Espanhol do PPE da UFRGS, ministrado por mim e uma colega no segundo semestre de 2015, apresentando o percurso trilhado para se chegar ao produto final: uma apresentação oral sobre um ícone cultural do país de cada aluno, que tinha como interlocutor o público da Feira Cultural do PPE. Ao relatar esse projeto, procurei refletir de que maneira as atividades de produção oral propostas poderiam ser melhor desenvolvidas para se alcançar uma apresentação final que correspondesse às expectativas do gênero oral abordado, e quais outras possibilidades poderiam ser viáveis no contexto do projeto para uma produção oral mais segura e autônoma.

Para refletir sobre as possibilidades de abordagem dos objetivos estabelecidos, revisei e discuti a literatura relacionada aos gêneros orais e ao ensino de gêneros orais, que viabilizaram o entendimento de que, no ensino de uma língua adicional, todas as representações orais são relevantes, pois, ao mesmo tempo em que é preciso apropriar-se de e produzir a materialidade sonora de outro sistema linguístico, é preciso aprender a expressar-se nessa língua em diferentes situações de comunicação, de modo a ampliar o leque de habilidades e de mundos onde se pode participar.

Após a apresentação do construto teórico, discuti e defini critérios para elaboração de tarefas, entendidas aqui como convites para participar em práticas sociais que demandam o uso da língua, levando em conta a especificidade do ensino de PLA a falantes de espanhol. Propus então o replanejamento do projeto desenvolvido, focalizando práticas necessárias para preparar os alunos para a produção oral proposta e pontos que pudessem ser considerados mais críticos (GRANNIER, 2002) em relação aos recursos linguísticos do português para os falantes de espanhol. As reflexões a partir do projeto desenvolvido previamente resultaram na

reformulação do planejamento, incluindo (1) uma proposta de gravação e autoanálise do seu próprio desempenho nos ensaios, (2) o acréscimo de tarefas com objetivo de trabalhar melhor as habilidades orais; (3) e propostas de dinâmicas possíveis de serem incluídas a partir da necessidade avaliada no processo de desenvolvimento do projeto, levando em conta a natureza flexível de uma prática de projetos.

Considero que ter um propósito e uma interlocução definida contribui significativamente para que os alunos selecionem melhor o que dizer, de que modo dizer, e com que preparo prévio. O replanejamento desse projeto e as propostas de atividades voltadas à produção oral vêm a somar para o aperfeiçoamento dessa prática, que se torna relevante pelo engajamento dos alunos, que veem sentido e, portanto, motivação para interagir oralmente em português. Busquei, neste trabalho, salientar a importância de, ao longo de um projeto de aprendizagem que tem como produto final uma apresentação oral pública, criar oportunidades para que os alunos, em sala de aula, possam praticar, refletir sobre seu desempenho e aperfeiçoá-lo em novas práticas e, assim, ampliar sua proficiência nas práticas orais projetadas com base em oportunidades coletivas de uso-reflexão-uso.

Espero que o presente trabalho possa contribuir para a reflexão sobre as particularidades a serem levadas em conta no ensino de gêneros orais de português para falantes de espanhol e, principalmente, a necessidade de dar condições suficientes ao aluno hispanofalante para produzir seus discursos em distintos contextos que se fazem em português de modo seguro e participativo. Isso significa engajar o aluno em atividades pedagógicas que lhe apresentem as estruturas necessárias para essa participação, e o desafiem a utilizá-las em práticas sociais significativas. Espero também que este trabalho possa inspirar professores e professoras que atuam na área, possibilitando a reflexão sobre a perspectiva de gêneros do discurso e o trabalho com projetos abarcando gêneros orais, um ensino que se constrói dando voz e autonomia aos participantes, tendo em conta seus interesses e motivações.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. de La O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004, p. 183-191.

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: SCHOFEN, J. R.; KUNRATH, S.P.; ANDRIGHETTI, G.H.; SANTOS, L. G.. (Org.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre RS: Editora Bem Brasil, 2012, v. 1, p. 71-90.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogia de Projetos? **Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasil, DF, n. 151, seção 1, 8 de ago. 2005. p.1. Disponível em: <http://www2.camara.leg>.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 9, jan/mar., 2000, p. 55-80.

CONCEIÇÃO, J. V. **O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2011.

COUDRY, P.; FONTÃO, E. **Sempre amigos**. Campinas: Pontes, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad e org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010a, p. 125-155.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001, p. 39-48.

_____. Português/espanhol-fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 141-156.

GOMES, C. P. **Português para falantes de espanhol: uma proposta de material didático para desenvolver a produção oral**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2006.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p. 57-80.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho**. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, n. 4, p. 2-7, jan-jun, 2004.

JÚDICE, N. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: _____ (Org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p. 57-80.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2012.

LOMBELLO, L. C. BALEEIRO, M. A. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Unicamp/Funcamp/MEC, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-55.

NEVES, C. S. **Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll1.pdf

RODRIGUES, B. C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2013.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, J. C.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: EDUnB, 1999, p. 49-59.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004, p. 153-174.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópico**, 2009, vol. 7, n. 1, p. 11-23.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 125-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll1.pdf

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 109-124.

SCRIVENER, J. **Learning teaching: a guidebook for English teachers.** Oxford: Macmillan, 2011.

SILVA GOMES, H. M.; PESSOA, F. L.; CASTRO, B. A. **Curso ativo de português.** Universidad Nacional Autónoma de México, CELE, México, 1993.

SIMÕES, A. **Com licença! Brazilian portuguese for spanish speakears.** Austin: University Press, 1995.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, J. P. C. de. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2009.

TORRES, R. L. **A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol.** Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras – UFRGS, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes: São Paulo, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

Quadro de Conteúdos

CURSO: Português para Falantes de Espanhol				
Temas e subtemas (recortes do tema)	Comunicação (Funções comunicativas/ações a serem desempenhadas)	Gramática (Aspectos linguísticos/reflexão linguística)	Gêneros de recepção	Gêneros de produção (colocar em negrito a produção final mais importante)
1. Apresentações	apresentar-se; Dar informação sobre si mesmo; despedir-se; fazer perguntas básicas; soletrar; comunicar-se em sala de aula.	Verbos no presente do indicativo; pronomes pessoais e possessivos; preposições de + artigo/ em + artigo; números ordinais; meses do ano; alfabeto do português.	Perfil em revista; formulário de informações pessoais.	Perfil pessoal; entrevista na aduana; diálogo de apresentação.
2. Dia a dia: rotina e atividades de lazer	Falar da rotina diária; informar e perguntar as horas; expressar concordância e discordância; expressar gostos; falar sobre atividades de lazer.	Verbos no presente do indicativo; preposição de tempo, <i>a, de, até</i> ; pronomes interrogativos; verbo gostar de.	Reportagem; canção.	Diálogo sobre a rotina; comentário sobre preferências.
3. Encontros	Falar sobre lugares que conhece; propor encontros; aceitar, negar e convites; sugerir data, hora, lugar.	Adjetivos para descrever lugares; futuro imediato ir + infinitivo.	Programação cultural em site, conversa no Whatsapp; eventos no Facebook.	comentário sobre atividades de lazer; conversa para propor um encontro; convite por mensagem privada no Facebook.

4. Porto Alegre	Dar e pedir informação; falar sobre a cidade de Porto Alegre; comparar; comentar sobre um passeio.	Verbos e expressões de localização; adjetivos; estruturas comparativas;	Comercial de TV, mapa; crônica; documentário ; descrição de evento do TripAdvisor; comentários do site TripAdviso; crônica; trecho de documentário	Pedido de informação sobre lugares; mapa; email; comentário no site TripAdvisor sobre o passeio Free Walk POA.
5. Culinária Brasileira	Fazer pedido em restaurante; explicar uma receita.	Vocabulário comida; pronomes possessivos; imperativo em texto instrucional, futuro imediato.	Diálogo em restaurante; cardápio; receita; mapa; reportagem; apresentação em ppt.	Cardápio; diálogo em restaurante; receita; apresentação oral com auxílio de ppt; vídeo receita.
6. Corpo & Saúde	Descrever pessoas e coisas; caracterizar pessoas; comparar características físicas; falar da prática de esportes. Expressar gosto.	Vocabulário partes do corpo; vocabulário de esportes; adjetivos; superlativo; pretérito imperfeito; advérbios de frequência.	Reportagem; comentário em site de reportagem.	Comentário em blog; diálogo para recomendar um esporte a um amigo; diálogo sobre mudanças físicas; diálogo sobre como era a vida antes do Brasil.
7. Ícones da Cultura Hispânica	Relatar; falar de atividades do passado; pedir informações pessoais.	Pretérito perfeito; marcadores temporais	Fotografia, trecho de livro, nota biográfica, reportagem televisiva texto de blog, entrevista em canal de vídeos na internet.	Nota biográfica, debate, relato de conversa, resumo; apresentação oral sobre uma personalidade do seu país.

ANEXO II



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Português para Estrangeiros
Português para Falantes de Espanhol



ÍCONES DA CULTURA HISPÂNICA

Entrando no assunto:

1. Observe a imagem ao lado e responda:

- Essa escultura está localizada em frente a um espaço cultural em uma grande cidade brasileira. Qual você acha que é a temática específica desse local? Por quê?
- O que você acha que essa escultura pode querer representar? Por quê?
- Você imagina quem é seu autor?



2. Leia um trecho do livro de memórias escrito pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Neste trecho, o autor fala sobre o simbolismo da escultura acima. Responda as perguntas:

- Niemeyer afirma que a escultura representa “*uma denúncia e uma advertência*”. Sobre o quê? A quem? De que forma? Comente.
- Você concorda com a visão do autor sobre a América Latina? Por quê?

Eu concordo com...
Eu discordo de ...

Porque...

Eu acho
Eu acredito
Eu penso

que...

E desenhei aquela grande mão de concreto, espalmada, com os dedos abertos em desespero, representando a América Latina, com o sangue a escorrer até o punho. Para explicar minha escultura, escrevi: “Suor, sangue e pobreza marcaram a história desta América Latina tão desarticulada e oprimida. Agora urge reajustá-la, uni-la, transformá-la num monobloco intocável, capaz de fazê-la independente e feliz”. E a mão foi construída com seus sete metros de altura. Não representa uma provocação, mas uma denúncia e uma advertência. Lembra um passado de sombras e um futuro coberto de dúvidas e esperanças.

[Trecho do livro ‘As curvas do tempo - Memórias’, 1998, págs 216 – 217, Editora Revan – disponível em <http://www.artefatocultural.com.br/ed1/niemeyer.htm>]

Ícone da cultura brasileira – Compreensão audiovisual:

1. Vamos conhecer um pouco mais sobre a vida de Oscar Niemeyer. Para isso, vamos assistir a trechos de um vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cYkinYPgluo>

- a) Assista ao primeiro trecho (1:00) para descobrir:
Quem fala no vídeo? Para quem? Onde? Com que propósito?
- b) Assista ao segundo trecho (10:34 a 14:53) e responda:

Por que Oscar Niemeyer pode ser apontado como o arquiteto que mudou o conceito da construção no Brasil e no mundo?

2. Agora, assista novamente a biografia laboral do arquiteto e complete as informações a seguir:

Em 1907 _____.

Em 1937 _____.

Em 1940 _____.

Em 1947 _____.

Em 1951 _____.

Em 1957 _____.

Em 1984 _____.

Em 1989 _____.

Em 2007 _____.

3) Além da expressão de tempo através de anos (em 1957, em 1984, etc.), a locutora do vídeo também utiliza outras expressões de tempo. Complete as frases com as expressões usadas.

1. “ _____, já formado, começou a trabalhar no escritório de Lúcio Costa”.
2. “ _____, em 1940, conheceu o então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek”.
3. “Em 1951 Niemeyer projetou o Copan, com curvas revolucionárias no centro da capital paulista. _____ criou o parque do Ibirapuera”.
4. “ De volta ao Brasil , Niemeyer projetou o memorial Juscelino Kubitschek _____”.
5. “ Em 2002 ganhou um museu dedicado a sua obra em Curitiba, instalado em um edifício que projetou _____”.
6. “ _____ começaram as obras no auditório no Parque do Ibirapuera em São Paulo”.

7. “ _____, em 2007, além de receber homenagens por todo o país, Niemeyer ganhou do então presidente Lula a medalha do mérito cultural.”

4. Que outras expressões podemos utilizar para marcar tempo?

Reflexão linguística:

- 1) O trecho do livro de Niemeyer traz memórias da construção da escultura e as relaciona com o simbolismo da obra. O texto traz ações passadas, presentes ou futuras?
- 2) No vídeo assistido as ações relatadas estão, principalmente, em qual tempo verbal?
- 3) Complete o quadro abaixo com os verbos no pretérito perfeito do indicativo, a partir dos verbos presentes nos textos estudados:

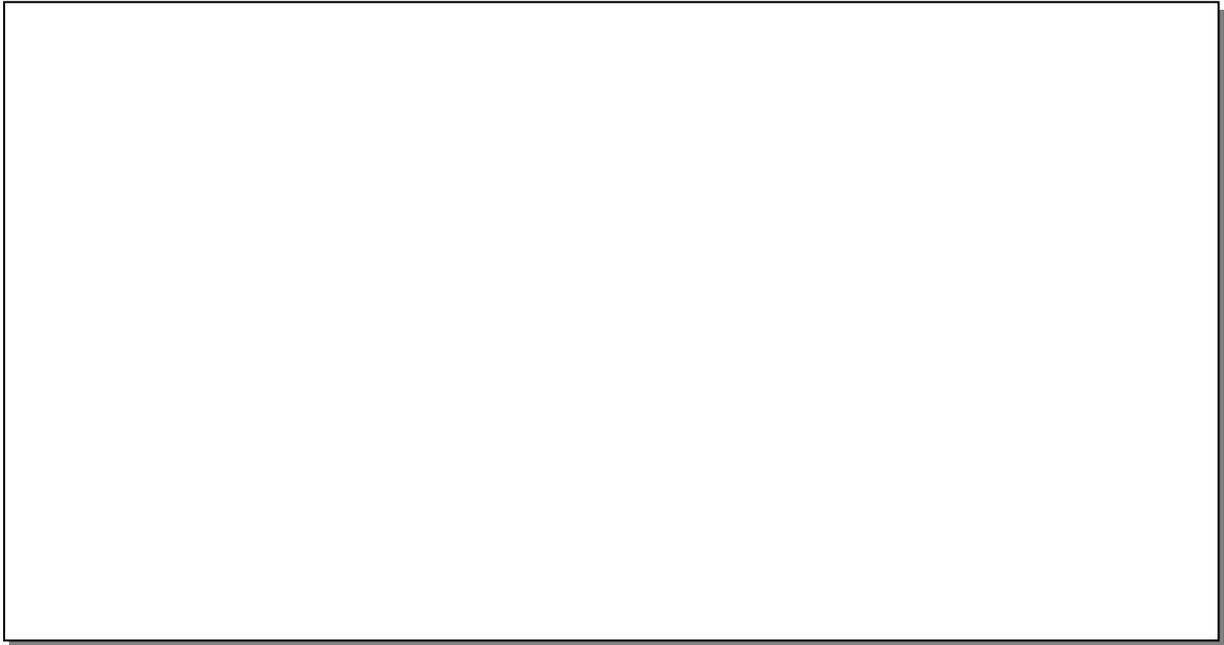
	COMEÇAR	CRIAR	CONHECER
EU	COMECEI		CONHECI
TU/VOCÊ		CRIOU	
ELE/ELA/A GENTE	COMEÇOU		
NÓS			CONHECEMOS
ELES/ELAS/VOCÊS		CRIARAM	

Alguns irregulares:

	SER – IR	TER
EU	FUI	TIVE
TU/VOCÊ	FOI	TEVE
ELE/ELA/A GENTE	FOI	TEVE
NÓS	FOMOS	TIVEMOS
ELES/ELAS/VOCÊS	FORAM	TIVERAM

Produção Textual:

- 1) Escreva abaixo, na voz de Oscar Niemeyer, o resumo de sua vida laboral (projetos, obras e parcerias) para compor o livro de memórias escrito por ele. Para isso, leve em conta o tempo verbal, pretérito perfeito do indicativo e as expressões para indicar tempo.



ÍCONES DA CULTURA BRASILEIRA

Aluno A

1. Observe as fotos das duas personalidades brasileiras. Você conhece alguma delas? O que você sabe sobre ele/a?
2. Leitura de Notas Biográficas
 - a) O aluno A vai ler o texto da Chiquinha Gonzaga e o aluno B vai ler o texto do Paulo Freire.
 - b) O aluno A vai perguntar para o aluno B informações sobre o Paulo Freire para completar o seu quadro vazio.
 - c) O aluno B vai perguntar para o aluno A informações sobre a Chiquinha Gonzaga para completar o seu quadro vazio.
3. Antes de conversar com o colega, escreva abaixo quais perguntas você pode fazer para obter as informações do perfil incompleto.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
4. Agora utilize as perguntas acima e pergunte para o seu colega as informações que você precisa.

B: PAULO FREIRE

1. Lugar de Nascimento

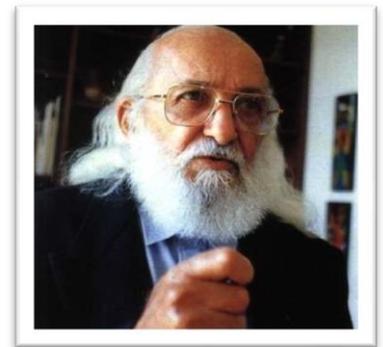
2. Data de nascimento

3. Profissão e carreira

4. Sua importância histórica para o Brasil

5. Outras informações sobre ele

6. Ano de falecimento



Texto A: Chiquinha Gonzaga (1847-1935)



Chiquinha Gonzaga aos 32 anos

A compositora de música popular nasceu no Rio de Janeiro, RJ, e foi criadora de *Abre alas!* (1899), a primeira marcha carnavalesca brasileira e sucesso até os dias de hoje. Filha natural de Rosa Maria de Lima com o militar de carreira José Basileu.

Apesar da família de José Basileu não ter grandes condições financeiras, Chiquinha Gonzaga recebeu a mesma educação dada às crianças burguesas da época.

Estudou português, cálculo, inglês, religião e música.

Estudou regência e iniciou a carreira (1858) como compositora de polcas, muito apreciadas na época. Na então sociedade patriarcal, seguindo a vontade de seu pai casou-se (1863), com apenas 16 anos, com Jacinto Ribeiro do Amaral, de 24 anos.

Esse casamento não podia dar certo e a separação foi a única saída. Foi expulsa de casa por seu pai, que, a partir daquele momento, renegou sua paternidade. Com o filho João Gualberto ainda no colo, ela partiu em busca de uma nova vida e assim encontrou-se com o meio boêmio carioca, onde deslanchou sua vocação artística. Compôs partituras para peças teatrais, operetas e revistas com relativo sucesso, totalizando cerca de oitenta partituras para teatro musicado e mais de duas mil peças menores.

Participou ativamente na luta pelo direito autoral e participou da campanha abolicionista, atitudes que a tornaram alvo dos preconceituosos da época. Autora de numerosa e variada obra musical que contribuiu para fixar o cancionário popular brasileiro com maxixes, modinhas e o nascente samba urbano. Essa compositora também teve o mérito de aproximar a música erudita da popular e foi uma das primeiras a introduzir o violão nos salões cariocas. Morreu no Rio de Janeiro e sua prodigiosa vida foi representada por uma minissérie na Rede Globo de Televisão (1999).

Adaptado de < <http://www.brasilecola.com/biografia/chiquinha-gonzaga.htm> >

ÍCONES DA CULTURA BRASILEIRA

Aluno B

1. Observe as fotos das duas personalidades brasileiras. Você conhece alguma delas? O que você sabe sobre ele/a?
2. Leitura de Notas Biográficas
 - a) O aluno A vai ler o texto da Chiquinha Gonzaga e o aluno B vai ler o texto do Paulo Freire.
 - b) O aluno A vai perguntar para o aluno B informações sobre o Paulo Freire para completar o seu quadro vazio.
 - c) O aluno B vai perguntar para o aluno A informações sobre a Chiquinha Gonzaga para completar o seu quadro vazio.
3. Antes de conversar com o colega, escreva abaixo quais perguntas você pode fazer para conseguir as informações do perfil incompleto.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
4. Agora utilize as perguntas acima e pergunte para o seu colega as informações que você precisa.

A: CHIQUINHA GONZAGA

1. Lugar de Nascimento

2. Data de nascimento

3. Profissão e carreira

4. Sua importância histórica para o Brasil

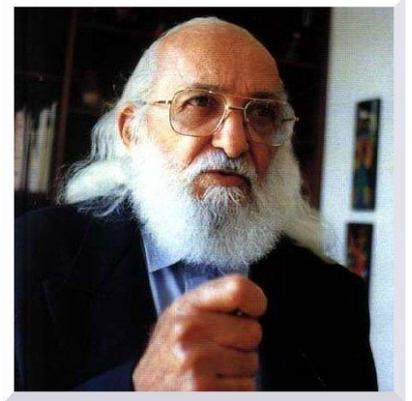
5. Outras informações sobre ela

6. Ano de falecimento



Texto B: Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, numa família de classe média. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas.



Formou-se em direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Suas ideias pedagógicas se formaram da observação da cultura dos alunos - em particular o uso da linguagem - e do papel elitista da escola. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês.

No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997, de enfarte.

Adaptado de < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=3>>

ANEXO III



Programa de Português para Estrangeiros
Português para Falantes de Espanhol



ÍCONES DA CULTURA HISPÂNICA

Apresentação oral em Seminário

→ Vamos fazer uma apresentação oral sobre um ícone do seu país. Quais são as características dessa produção oral?

INTERLOCUTOR:

PROPÓSITO:

RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS:

→ UTILIZANDO RECURSOS: Já vimos quais recursos podem ser utilizados na apresentação. Entre no site <http://www.shutterstock.com/pt/blog/7-dicas-de-design-para-criar-apresentacoes-de-powerpoint-incriveis-e-eficientes>. Liste as dicas dadas, completando o quadro com o que você deve fazer e o que você não deve fazer:

DICA	O que você deve fazer	O que você não deve fazer
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

NÃO ESQUEÇA: Quando você for elaborar sua apresentação, tente aplicar as dicas dadas pelo site!

→ **PRODUÇÃO ORAL:**

- Vamos assistir uma parte do vídeo “Dicas de Super Apresentadores (SOAP)” (<http://www.youtube.com/watch?v=xczCfbSKtqI&feature=related>) sobre apresentação oral

→ Assista o vídeo dos 0:37 até 1:01.

1. Qual a principal dica do primeiro entrevistado (Julio Casares)?
2. Qual a principal dica do segundo entrevistado (Luciano Burti)?
3. Na fala desses mesmos entrevistados, você encontra características de uma boa apresentação oral?

Agora, entre no site <http://www.thaisalves.com.br/os-7-erros-na-comunicacao/> para conferir os 7 erros na “comunicação”, ou seja, problemas na hora de falar em público.

Abaixo estão os 7 erros na comunicação listados no site. A partir da leitura e de seu conhecimento pessoal, diga como podemos evitar esses erros:

1. NERVOSISMO
2. A ESTRELA DO SHOW
3. VOZ MONÓTONA
4. POUCA OBJETIVIDADE
5. EXCESSO DE INFORMAÇÃO
6. EXCESSO DE TRANSPARÊNCIAS
7. POSTURA

- **MAIS ALGUMAS DICAS:**

→ retire as informações de livros, diferentes páginas da internet, converse com pessoas que sabem sobre o que você precisa pesquisar.

Preste muita atenção nos textos que lemos sobre “como fazer apresentação Power Point” e as dicas de “apresentação oral” -> são esses os critérios de avaliação

ANEXO IV

QUADROS DE AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES*adaptado de Neves (2012, p.56)*

Grupo / Colega: _____

4 Muito adequado 3 Adequado 2 Pouco adequado 1 Não adequado									
CRITÉRIOS INDIVIDUAIS									
Critérios Gerais					Conteúdo da apresentação				
Interação com o público-alvo					Organização geral				
Motivação do apresentador					Adequação ao propósito e ao público-alvo				
Autoconfiança					Domínio do assunto				
Uso de humor					Objetividade				
Fluência (fala com poucas pausas)					Recursos linguísticos utilizados no PPT				
Pronúncia					Uso da leitura (não se limita a ler o texto do PPT)				
Adequação Linguística					Interferência do espanhol				
Aspectos corpóreo-vocais									
Postura (ereta, de frente para os colegas)					Contato visual (olha para os colegas)				
Desenvoltura (está à vontade, é flexível)					Volume da voz				
Gesticulação (aponta para o PPT, usa gestos)					Velocidade da fala				
CRITÉRIOS DO GRUPO									
Pontualidade do grupo									
Apresentação em PPT									
Aparência geral					Tamanho da fonte				
Organização geral					Cor da fonte				
Página inicial (nome, título, filiação)					Clareza do texto				
Padronização dos slides					Citações (citar referências)				
Quantidade de slides					Uso de imagens				
Quantidade de texto					Uso de animações				
Distribuição do texto					Uso de outras ferramentas (vídeo, áudio, etc)				