

ALANA ARAÚJO COSTA RAMALHO

O ENSINO DE E/LE: O TRABALHO DO PROFESSOR COM O TEXTO ORAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

# ALANA ARAÚJO COSTA RAMALHO

# O ENSINO DE E/LE: O TRABALHO DO PROFESSOR COM O TEXTO ORAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Espanhol.

Orientadora: Prfª. Drª. Francisca Elisa de Lima Pereira

Ramalho, Alana Araújo Costa.

R165e O ensino de E/LE: o trabalho do professor com o texto oral no ensino médio público / Alana Araújo Costa Ramalho. – Natal, 2019. 130 f: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Francisca Elisa de Lima Pereira.

1. Língua espanhola – Ensino. 2. Texto oral. 3. Oralidade – Atividades - Ensino. I. Pereira, Francisca Elisa de Lima. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 821.134.2

Catalogação na Publicação elaborada pela Bibliotecária Roberta Jerônimo da Silva CRB15: 761 Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) - IFRN

# ALANA ARAÚJO COSTA RAMALHO

# O ENSINO DE E/LE: O TRABALHO DO PROFESSOR COM O TEXTO ORAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Espanhol.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 11/03/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

# BANCA EXAMINADORA

# Francisca Elisa de lima Privira.

Francisca Elisa de Lima Pereira, Dra.ª- Presidente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francisco Leilson da Silva, Me. - Examinador Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Callabia Raquel gurnão de Cantelho hefo.

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, Draª. - Examinadora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



#### **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sentir a sua presença em todos os dias de minha vida, por ter colocado em meu caminho durante esses últimos anos pessoas maravilhosas que me ajudaram e estiveram comigo em momentos bons e ruins.

À minha mãe, que sempre me apoiou e me incentivou e por ser para mim o maior significado de amor.

A meu pai, por seu amor infinito, que, igualmente à minha mãe, sempre me incentivou, me compreendeu e que sempre foi meu maior exemplo.

A Amanda e Matheus, meus irmãos amados pela presença e a imensurável importância em minha vida.

Ao Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL), pela importância que teve para minha formação profissional, pelos primeiros passos na pesquisa, por todo apoio, acolhimento e aprendizados; assim como também a todos os pesquisadores que fazem parte do núcleo.

Aos professores do curso de Letras Espanhol, em especial às minhas queridas Professoras Doutoras Carla Falcão, Girlene Moreira, Raquel Serrão, agradeço imensamente por todo carinho e aprendizado.

À Professora Dra. Elisa, que, mais que uma orientadora, tornou-se para mim uma inspiração como profissional e como ser humano, por estar sempre presente, pelo seu carinho, amor, paciência e por me ajudar a ser sempre melhor. Agradecerei eternamente por tê-la ao meu lado.

Aos meus amigos, Amanda, Raquel, Tereza, Joziel, Irleide pelas boas gargalhadas e momentos de amadurecimento. À Mariana e Bárbara pela forte amizade que construímos, pelo companheirismo e afeto. A Águida pelo laço de amizade que conservamos.

E a todos aqueles que, durante a jornada, contribuíram positivamente emanando luz para que esse trabalho se concretizasse.

#### RESUMO

O presente trabalho analisa como o docente realiza o trabalho de produção do texto oral, no 3º ano do ensino médio da escola pública estadual Professora Josefa Sampaio, em uma aula da disciplina de língua espanhola. A realização da investigação se deu a partir de um corpus coletado, por meio da gravação em áudio de uma aula da disciplina de língua espanhola, e da aplicação de um questionário à docente e aos discentes da mesma disciplina. A aula gravada foi posteriormente transcrita segundo os critérios da Análise da Conversação (1997). Para embasamento teórico sobre a oralidade, utilizamos os seguintes autores: Marcuschi (1997), Dionísio (2005) e Pereira (2012). Na área de ensino de língua estrangeira, utilizamos Baralo (2004), Silveira (1999) e Almeida Filho (1993). Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário docente revelaram que a professora da disciplina reconhece a importância do texto oral para o ensino de língua espanhola, entretanto encontra dificuldades de sistematização dessa modalidade textual. No questionário aplicado aos alunos, obtivemos dados referentes à aprendizagem oral da língua espanhola desses discentes. A partir da análise da aula transcrita, constatamos que não há um trabalho de produção do texto oral na aula de língua espanhola, havendo um equívoco teórico entre oralidade e oralização, ou seja, um trabalho inadequado com a modalidade oral. Portanto, após análise dos dados, observamos que as atividades realizadas em sala de aula da disciplina de língua espanhola não se configuram como atividades orais, mas sim de leitura. Dessa maneira, com base nos resultados obtidos, elaboramos uma proposta de atividades com gêneros orais para o ensino do texto oral, que visa desenvolver uma efetiva produção oral da língua espanhola de maneira a promover a melhoria das habilidades orais dos alunos.

Palavras-chave: Texto oral. Ensino de língua espanhola. Atividades orais.

#### RESUMEN

El presente trabajo analiza como el docente realiza el trabajo de producción del texto oral, en una clase de 3º año de la enseñanza media de una escuela pública estadual Profesora Josefa Sampaio. La realización de la investigación se dio a partir de un corpus recorrido, de la grabación en audio de una clase de la asignatura de lengua española, y de la aplicación de un cuestionario a la docente y a los discentes de la misma asignatura. La clase grabada fue posteriormente transcrita según los criterios de la Análisis de la Conversación (1997). Para la fundamentación teórica sobre la oralidad, utilizamos los siguientes autores: Marcuschi (1997), Dionísio (2005) e Pereira (2012). En el campo de la enseñanza de lengua extranjera, utilizamos Baralo (2004), Silveira (1999) e Almeida Filho (1993). Los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario docente revelaron que la profesora de la asignatura reconoce la importancia del texto oral para la enseñanza de la lengua española, entretanto encuentra dificultades de sistematización de esa modalidad textual. En el cuestionario aplicado a los alumnos obtuvimos datos referentes a el aprendizaje oral de la lengua española de los alumnos. A partir del análisis de la clase transcrita constatamos que no hay un trabajo de producción de texto oral en la clase de lengua española, habiendo un equívoco teórico entre oralidad y oralización, o sea, un trabajo inadecuado con esa modalidad oral. Por lo tanto, tras el análisis de los datos obtenidos, observamos que las actividades realizadas en clase de la asignatura de lengua española no se configuran como actividades orales, pero de lectura. De esa manera, elaboramos una propuesta de actividades con géneros orales para la enseñanza del texto oral, que pretende desarrollar una efectiva producción oral de la lengua española de modo a promover la mejoría de las habilidades orales de los alumnos.

Palabras-llaves: Oralidad. Enseñanza de la Lengua española. Actividades orales.

# LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Idade	50
GRÁFICO 2	Sexo	51
GRÁFICO 3	E necessário o estudo da oralidade para a aprendizagem	
	de uma língua estrangeira, no caso, a língua	
	espanhola?	51
GRÁFICO 4	Nas aulas de língua espanhola há mais atividades	
	escritas ou faladas?	52
GRÁFICO 5	A forma como o professor faz as atividades torna fácil a	
	aprendizagem dos conteúdos para você?	53
GRÁFICO 6	Acredito não precisar estudar a oralidade, pois estou me	
	preparando para o Enem, por isso apenas escrevo	
	redações e aprendo gramática	53
GRÁFICO 7	Acredito haver poucas aulas da disciplina de língua	
	espanhola dedicadas à oralidade	54
GRÁFICO 8	Acredito que minha aprendizagem oral na língua	
	espanhola é prejudicada pela baixa carga-horária	
	oferecida a disciplina de língua espanhola	55
GRÁFICO 9	Tenho dificuldades na produção da fala da língua	
	espanhola em seminários, debates ou conversações,	
_	principalmente em avaliações	56
GRÁFICO 10	Quando há trabalhos orais da disciplina de língua	
	espanhola, como seminário, eu não preciso estudar o que	
_	irei falar, pois apenas irei ler os slides	56
GRÁFICO 11	Sempre após as apresentações orais de língua espanhola	
	sou informado pelo professor do que errei e do que acertei	
	na produção da fala	57
GRÁFICO 12	, , , , ,	
	preciso falar, eu sempre decoro a minha fala	58

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LINGUAGEM, LÍNGUA ESTRANGEIRA – BREVE HISTÓRICO	15
2.1	O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	17
2.2	LÍNGUA ESTRANGEIRA E ENSINO	19
2.3	A ORALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	20
2.4	MÉTODO TRADICIONAL, DIRETO, ÁUDIO-LINGUAL E A	22
	ABORDAGEM COMUNICATIVA	
2.5	A ORALIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O	24
	ENSINO MÉDIO – OCEM	
2.6	A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	26
2.6.1	A organização dos turnos	28
2.6.2	Os marcadores conversacionais	28
2.6.3	O par conversacional	29
2.6.4	O tópico conversacional	29
2.7	GÊNERO TEXTUAIS	30
2.7.1	Gêneros textuais orais e escritos	31
2.8	A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	32
3	METODOLOGIA	34
3.1	TIPOLOGIA	34
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	36
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	36
3.4	INSTRUMENTOS	37
3.5	PROCEDIMENTOS	39
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
4.1	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE	42
4.2	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DISCENTE	50
4.3	ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA	59
4.3.1	Entendimento do código	59
4.3.2	Passagem de turno	61
4.3.3	Aula expositiva dialogada – diálogo assimétrico/simétrico	64
4.3.4	Marcador Conversacional	66

A oralização	66
A heterocorreção colaborativa	68
Metodologia orientada para a escrita	69
Metodologia orientada para a leitura	71
Teorias linguísticas presente na aula	72
TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	74
PROPOSTA DIDÁTICA	76
ATIVIDADE 1 – VÍDEO	77
ATIVIDADE 2 – EXPOSIÇÃO ORAL	78
ATIVIDADE 3 – ENTREVISTA	79
ATIVIDADE 4 – DEBATE	80
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO	86
DA AULA (DOCENTE)	
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO	88
DA AULA (DISCENTE)	
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA	90
ESPANHOLA	
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTE	120
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DISCENTE	123
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	130
	A heterocorreção colaborativa  Metodologia orientada para a escrita  Metodologia orientada para a leitura  Teorias linguísticas presente na aula  TRIANGULAÇÃO DOS DADOS  PROPOSTA DIDÁTICA  ATIVIDADE 1 – VÍDEO  ATIVIDADE 2 – EXPOSIÇÃO ORAL  ATIVIDADE 3 – ENTREVISTA  ATIVIDADE 4 – DEBATE  CONCLUSÃO  REFERÊNCIAS  APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO  DA AULA (DOCENTE)  APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO  DA AULA (DISCENTE)  APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA  ESPANHOLA  APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTE  APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DISCENTE

# 1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1960, a língua falada passou a ocupar seu espaço nos estudos da linguística, a chamada guinada pragmática, a caracterizada pelo importante início dos estudos da oralidade. Muito embora, ao longo dos anos, o estudo da oralidade venha se expandindo e se afirmando, através de muitas pesquisas, ainda não possui a atenção que merece dentro da maioria das escolas.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino médio (OCEM) (2006), um dos documentos oficiais da educação brasileira, a oralidade faz parte de uma das competências a serem desenvolvidas pelos alunos de línguas estrangeiras modernas, e é destacada sua importância reconhecendo o estudante como um sujeito que pode expressar-se e comunicar-se oralmente no idioma estudado.

Tratando especificamente do ensino da língua espanhola como língua estrangeira em âmbito público estadual, deparamo-nos com algumas dificuldades, sentidas no contato com os alunos, a partir de experiências em sala de aula, por meio do Programa de Iniciação à Docência PIBID, que nos permitiu um primeiro contato com o universo de sala de aula. A primeira delas seria a baixa-carga horária destinada para a disciplina de língua espanhola nas escolas, que, sem dúvida, prejudica significativamente o ensino e a aprendizagem do idioma. Além disso, a proximidade do português (a língua materna (LM)²) com o espanhol (língua estrangeira (LE)³) cria uma falsa compreensão de que falar esta língua é fácil, pois é muito semelhante ao português, gerando, assim, uma certa desvalorização da língua espanhola.

No ensino de uma língua estrangeira, a atenção que se deve dar à oralidade é fundamental, já que é inegável a importância da expressão oral dentro da sala de aula, além disso, é importante compreender se os procedimentos metodológicos estão orientados adequadamente para o exercício de uma produção oral, ou se estão planejados para uma mera oralização de textos escritos.

Dessa maneira, por reconhecermos a importância do ensino e da aprendizagem da oralidade no contexto de sala de aula de LE e por constatarmos

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Como explica Marcuschi (2008), a guinada pragmática diz respeito às novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Os estudiosos buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Neste trabalho, mesmo reconhecendo os diferentes termos como primeira língua (L1), usaremos o termo língua materna (LM).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Neste trabalho, faremos distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL). Assim como também, mesmo reconhecendo os diferentes conceitos como língua segunda (L2) ou língua adicional, usaremos o termo língua estrangeira (LE).

(pela própria experiência) que há uma certa visão equivocada por parte de alguns professores em relação a essa modalidade, decidimos pesquisar sobre o ensino da oralidade no ensino médio da escola pública, delimitando nosso estudo a uma análise do trabalho do professor com o texto oral em uma aula de língua espanhola, investigamos como o professor de língua espanhola realiza as atividades orais.

Assim sendo, temos como hipótese que o trabalho realizado em sala de aula traduz-se em oralização e não efetiva produção oral. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como o docente de língua espanhola realiza o trabalho de produção do texto oral, no 3º ano do ensino médio da escola pública estadual Josefa Sampaio, no sentido de ratificar o trabalho investigado ou sugerir mudanças que considerarmos necessárias. Temos como objetivos específicos: identificar as teorias linguísticas em que se pautam o trabalho com o texto oral em sala de aula; descrever o trabalho do docente com o texto oral em sala de aula; analisar os procedimentos didáticos utilizados no que tange ao texto oral; e sugerir atividades de produção do texto oral.

Como questões de pesquisa, temos:

- a) que teoria (s) linguísticas (s) embasa (m) o trabalho do professor (a) com o texto oral?:
  - b) Como essa (s) teoria (s) é (são) aplicada (s) pelo professor (a)?;
  - c) quais procedimentos didáticos no que tange a esse trabalho?

Temos a intenção, com essa pesquisa, de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da produção do texto oral, incentivando discentes em formação e professores, já em prática docente, a refletirem sobre sua vivência e a necessária e importante presença da modalidade oral nas aulas de LE.

Este trabalho apresenta sete capítulos, o primeiro capítulo, iniciado por essas primeiras palavras introdutórias, refletimos acerca da importância do ensino oral para o estudo de LE e das dificuldades encontradas no caminho, contando ainda com a justificativa, hipótese, objetivos e questões de pesquisa.

No segundo capítulo, temos a fundamentação teórica, que aborda um breve histórico da linguagem da língua espanhola como LE no Brasil, da língua estrangeira e ensino, destacando os métodos e abordagens utilizados no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Apresentamos também a visão das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, da disciplina língua espanhola. Em seguida, tratamos da teoria linguística Análise da Conversação, do conceito e características dos gêneros textuais orais e escritos e fazemos alguns apontamentos sobre a aula expositiva dialogada.

No terceiro capítulo, expomos a metodologia da pesquisa: apresentação, tipologia, o contexto, sujeitos, instrumentos e procedimentos de pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, resultados obtidos a partir da análise dos questionários docente e discente, da análise da transcrição da aula de espanhol.

No quinto capítulo, apresentamos a triangulação dos dados, a partir da análise do questionário docente, discente e da análise da transcrição de uma aula de língua espanhola.

No sexto capítulo, apresentamos propostas de atividades didáticas para o ensino oral, elaboradas com base nos resultados obtidos na análise dos dados, com o objetivo de desenvolver a produção oral do aluno na língua estudada.

O sétimo e último capítulo apresentamos nossas conclusões sobre a pesquisa desenvolvida.

# 2 LINGUAGEM, LÍNGUA ESTRANGEIRA - BREVE HISTÓRICO

A linguagem tem um todo fascinante que exerce um papel o qual vai além da comunicação. Ela nos dá o poder de criação, transformação e nomeação no mundo. Talvez, por isso, a curiosidade e o interesse em estudar a linguagem sejam bastante antigos. Através de vários canais, tenham sido eles eruditos ou populares, a linguagem foi expressa. Segundo Petter (2010), remontam ao século IV a. C. os primeiros estudos. Inicialmente foram razões religiosas que levaram os hindus a estudarem sua língua, para que os textos sagrados, reunidos no Veda, não sofressem modificações no momento de serem proferidos. Mais tarde, os gramáticos hindus, entre os quais Panini (século IV a. C.), dedicaram-se a descrever minuciosamente sua língua, produzindo modelos de análise que foram descobertos pelo Ocidente no final do século XVIII.

Já os gregos se debruçaram em definir as relações entre o conceito e a palavra, procurando saber se haveria relações entre a palavra e o seu significado.

Na idade média, segundo Petter (2010), os modistas acreditavam na independência da estrutura gramatical das línguas, considerando-a una e universal. A religiosidade da época medieval, ativada pela Reforma, provocou a tradução dos livros sagrados em muitas línguas, conhecidas por viajantes e estudiosos que traziam de suas experiências do exterior o conhecimento de línguas até então desconhecidas.

Com o passar dos anos, Petter (2010) explica que a partir do conhecimento de novas línguas, iniciaram-se os estudos comparativos da língua, evidenciando importantes fatos, além de demonstrar o fato de que ela se transforma com o tempo, independente da vontade humana, seguindo uma necessidade própria e dinâmica, manifestando-se de forma regular. Nessa perspectiva de mudança e de transformação da língua, a autora (PETTER, 2010, *op. cit.*, p. 13) destaca ainda que "a Linguística Moderna, embora também se ocupe da expressão escrita, considera prioridade o estudo da língua falada como um de seus princípios fundamentais". Ou seja, tínhamos anteriormente uma grande atenção para a estrutura da língua, vista como ideal, e, embora isso não tenha se esgotado, somente na linguística moderna é que a expressão oral começou a ser vista como objeto de estudo.

A linguagem possui um conceito mais geral, que abrange um todo, assim, podemos afirmar que as línguas diversas são manifestações da linguagem.

Saussure (2006) considerou a linguagem "heteróclita e multifacetada", o cavaleiro de vários domínios; ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica; pertencente ao domínio individual e social; " [...] não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se cabe como inferir sua unidade" (SAUSSURE, 2006, p. 17).

A complexidade da linguagem deságua em uma diversidade de questões que suscitam a análise de outras ciências, como a Psicologia e a Antropologia. De acordo com Saussure, a língua é uma parte de um todo que é a linguagem, é uma parte essencial desta; " [...] é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE 2006, p. 17).

Já para Petter (2010, p. 14), a língua é "um sistema de signos", é "a parte social da linguagem", exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros dessas combinações.

Além do conjunto de elementos linguagem e língua, Saussure nos inteirou ainda de outro elemento - a fala - que, para ele, é um ato individual, resultado de combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; expressas pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações. Porém a fala não foi estudada por Saussure. Ele se deteve em estudar a linguística da língua. Somente mais tarde, a Linguística Moderna tratou da fala como objeto de estudo.

Adentrando mais especificamente no que diz respeito à língua estrangeira - ao seu ensino e à sua aprendizagem - ela se configura como umas das disciplinas importantes, do ponto de vista da formação do indivíduo, permitindo-lhe aproximar-se de várias culturas, proporcionando sua integração num mundo globalizado. Podemos afirmar que, nos últimos anos, os estudos das línguas modernas têm se intensificado, pois aprender uma língua estrangeira ainda é motivo de privilégio.

No Brasil, as primeiras línguas aqui ensinadas foram a língua portuguesa, o latim e o grego, línguas estrangeiras para o povo nativo da terra, línguas impostas pelos colonizadores. Nessa época, o latim e o grego eram línguas de prestígio e com elas vinha o poder, seu ensino era pautado em uma metodologia Jesuítica, já que eram os religiosos os responsáveis pelo ensino.

Aos poucos, as línguas clássicas foram dando lugar às modernas. Com a instalação do Império e da chegada da família real, impulsionaram-se línguas como o inglês e o francês, e, um pouco mais tarde, a língua espanhola.

## 2.1 O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

A primeira atenção dada à língua espanhola como língua estrangeira só ocorreu em 1942, na primeira Legislação educacional - que incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória - ocasionada pela Reforma Capanema, feita pelo ministro Gustavo Capanema, com o objetivo de criar um conjunto de medidas para a reestruturação da educação nacional, proporcionando relevância para as línguas clássicas e modernas. Assim, pela primeira vez, a língua espanhola foi inserida no ensino médio. Mas, nessa época, ainda eram línguas de grande destaque e importância, as clássicas, como o latim, o grego, o francês e o inglês.

Em 1961, retirou-se a obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, deixando a cargo de cada estado ou município a inclusão ou não da LE. Somente em 1976, com a resolução 58/76, foi decretada a obrigatoriedade do ensino de línguas para o ensino médio. Houve uma posterior continuidade de valorização às LE, no ano de 1996, foi publicada uma nova LDB, que regulamentou<sup>4</sup> o ensino escolar no país até o ano de 2018, tornando o ensino de línguas obrigatório a partir da 5º série. Porém, não há especificação de qual língua estrangeira ensinar, deixando sob responsabilidade dos estados e municípios a escolha de uma disciplina de língua em caráter obrigatório e outra em caráter optativo.

A LDB, enquanto possuidora de um caráter normativo, pôs o ensino de línguas como disciplinas, fossem elas língua inglesa e/ou espanhola, inseridas em uma grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000), apesar de não configurar um documento de caráter normativo, trata das quatro habilidades em sua redação, dando maior destaque para a leitura, de forma que esta possibilite ao aluno desenvolver participação social.

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> No ano de 2018 passou a vigorar a nova LDB

O ano de 2005 configurou-se como um ano de grandes avanços para o ensino da língua espanhola no Brasil. Nesse ano, ocorreu um dos mais importantes acontecimentos para o ensino de língua estrangeira no Brasil. O presidente Lula sancionou a lei que tornou obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino médio das escolas públicas e particulares do país, deixando-o de modo facultativo para o ensino fundamental. Ainda nesse ano, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (OCEM), com objetivo de proporcionar reflexões e dar orientações que ajudassem os professores, alunos e todos os profissionais envolvidos com a educação, contribuindo para o diálogo entre alunos, professores e escola, tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Podemos dizer que as OCEM tratam da língua estrangeira - e mais especificamente da língua espanhola - considerando a diversidade cultural e as variações da língua, apontando para as competências da leitura e da produção oral e escrita; aborda também sobre a globalização, enxergando o conhecimento de língua estrangeira como um veículo de inclusão ao mundo atual.

Por último, mas de enorme relevância, devemos explanar acerca do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que foi estabelecido, em 1991, pelo tratado de assunção, criado com o objetivo de abrir caminhos para a constituição de um mercado comum entre os países membros, como Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Fernández (2005) explica os objetivos do Mercosul:

[...] tem servido principalmente de instrumento para o desenvolvimento de uma união comercial entre países. Entre seus objetivos estão os de criar meios para ampliar as atuais dimensões dos mercados nacionais, potencializar, sobre esta base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver o aproveitamento dos recursos disponíveis na região [...] (FERNÁNDEZ, 2005, p. 19, tradução nossa)

E, é claro que, com os países unidos para promover um avanço econômico de mercados comuns, necessitava-se de um veículo de comunicação, e é a partir desse período que a língua espanhola começa a tornar-se, em âmbito brasileiro, uma língua estrangeira mais importante. Dessa forma, a abertura comercial proporcionada pelo MERCOSUL influenciou positivamente a busca e o interesse pelo espanhol no país.

No ano de 2016, através de uma medida provisória, o governo de Michel Temer revogou a lei nº 11.161 de 2005, retirando, assim, a obrigatoriedade do espanhol nas escolas públicas e particulares, tornando-a optativa. Dessa forma, constata-se a

descontinuidade de projetos de leis prejudicando o ensino da língua espanhola no Brasil.

# 2.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA E ENSINO

Convém-nos considerar conceitos fundamentais da linguística aplicada, elementos importantes no âmbito do ensino de língua estrangeira. É o que faremos a seguir.

Aprendizagem e Aquisição são dois termos bastante empregados, mas que, muitas vezes, apresentam dúvidas acerca de seus significados. São dois processos completamente distintos. De acordo com Baralo (2004, p.19, tradução nossa), " [...] aquisição é um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem atenção expressa a forma". Nesse processo, a internalização do código linguístico acontece a partir da exposição natural, ou seja, o sujeito encontra-se imerso dentro de uma comunidade linguística. É o caso, por exemplo, de imigrantes africanos que abandonam seu país de origem e chegam à Espanha, e que adquirem a língua espanhola a partir do convívio com essa comunidade.

Ainda segundo a mesma autora, Baralo (2004, 2p.19, tradução nossa), " [...] aprendizagem é um processo consciente que se produz através da instrução formal em uma aula e implica um conhecimento explícito da língua como sistema".

A aprendizagem possui uma internalização mediante uma reflexão sistemática e planejada, tendo como resultado uma formação intencionada, consciente e de uma instrução formal. É o caso de muitos estudantes brasileiros que aprendem a língua espanhola a partir de um programa de instrução formal, por uma instituição educativa, como escolas de idiomas, colégios de ensino regular, universidades etc.

Dentre os processos de Aquisição e aprendizagem de uma língua, há o processo misto (aquisição + aprendizagem), que se refere a indivíduos que combinam os dois processos, a instrução formal e a exposição natural. Geralmente intercâmbios proporcionam esse processo misto, a combinação do estudo sistematizado e formal, além do convívio direto com a cultura e o código desse determinado país.

Entender todos esses processos que abarcam o ensino de língua estrangeira são determinantes para orientar a atuação do professor em sala de aula, no que se refere à metodologia, teorias linguísticas, documentos oficias, orientações e escolha de materiais didáticos.

Convém definir, portanto, o que é língua estrangeira (LE). De acordo com Marta Baralo (2004, p.21), LE é " [...] aquela que se aprende em um contexto em que carece de função social e institucional". Portanto, a LE configura-se como um elemento fundamental no mundo globalizado em que vivemos, uma vez que a LE possui uma função social e institucional, tendo como principal finalidade a comunicação.

Diferentemente da LE, temos a língua segunda (L2), que se realiza em um contexto de imersão. "L2 é aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende" (BARALO, 2004, p. 21). O uso da L2 acontece no seu entorno, de modo imediato, ou seja, é a língua de comunicação do falante. O processo de ensino e aprendizagem de uma LE ou L2 pode ser definido por Baralo quando explica que é um " [...] processo complexo pelo qual um indivíduo interioriza. de forma gradual, os mecanismos necessários (linguísticos, extralinguísticos e culturais) que os permitiram atuar de forma adequada no seio de uma comunidade linguística". (BARALO, 2004, p.28, tradução nossa.)

Esse processo está presente seja na aprendizagem seja na aquisição de uma língua estrangeira. A diferença ocorrerá nos procedimentos metodológicos de que cada uma necessita. No ensino e aprendizagem de uma LE, a metodologia é de fundamental importância assim como também a abordagem escolhida, os métodos e técnicas.

# 2.3 A ORALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O espaço da língua falada dentro das salas de aulas - de uma maneira generalizada - ainda é bastante limitado. Isso se evidencia por meio de estudos e pesquisas já realizadas sobre o ensino da oralidade nas escolas como Marcuschi (2007); Dionísio (2007), Silva (2016), entre outros. Os fatores que desencadeiam essa limitação, muitas vezes, encontram-se no pensamento equivocado de que não se ensina a língua falada formal. Além disso, ocorre também o fato de se privilegiar a modalidade escrita em detrimento da modalidade oral. Outro equívoco é considerar as duas modalidades como dicotômica, e como bem explica Marcuschi (2007, p. 61) "[...] as diferencias entre fala e escrita se dão dentro do continuo da produção textual,

e não da relação dicotômica de dois polos opostos". Dessa maneira, o autor esclarece que escrita e a fala não são blocos segregados, o autor explica:

Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um continuo de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Assim, a comparação deverá tomar como critério básico, para definir a proposta de análise, uma relação fundada no continuo dos gêneros textuais que levarão a examinar textos comparáveis para evitar as dicotomias estritas. (MARCUSCHI, 2007, p. 62-63)

Portanto, comparando a língua de determinados gêneros textuais podemos observar características semelhantes. Isso pode ser comprovado, por exemplo, ao comparamos um bilhete com uma conversa entre amigos. Ambos apresentarão muito mais semelhanças do que diferenças no que se refere ao nível da linguagem, escolhas lexicais etc.

Outro fator que age como empecilho para que a oralidade não seja trabalhada nas escolas é a errônea ideia de que a fala não é planejada e que, portanto, não se ensinaria a falar, e daí surge o grande equívoco de se pensar que não seria papel da escola ensinar a língua falada. Para isso, (MARCUSCHI, 2007, p. 63) explica que há "[...] níveis de planejamento diferentes numa e noutra modalidade. Mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano linguístico que pode ser observado". Dessa maneira, Marcuschi (2007) afirma que, por mais espontâneo e informal que aconteça todo o funcionamento linguístico, seguese um planejamento e regras. O que vai determinar esse planejamento na modalidade falada é o gênero textual escolhido. Por exemplo, em geral, não se planeja uma conversa entre amigos, mas esse procedimento é seguido quando se pretende dar uma palestra, por exemplo.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, no qual centra-se essa investigação, mais precisamente na língua espanhola, compreende-se o trabalho com a modalidade oral como algo lógico, pois o aluno necessita desenvolver a sua produção oral na língua estrangeira meta. Porém, por vezes, o que parece ser atividades de produção oral, na verdade identifica-se como uma escrita oralizada ou uma fala memorizada. Portanto, faz-se necessário que o docente conheça e estude os pressupostos teóricos da Análise da Conversação para que haja, de fato, o desenvolvimento de uma sistematização da produção oral do aluno.

# 2.4 MÉTODOS DE ENSINO E ABORDAGEM COMUNICATIVA

O ensino de língua estrangeira possui uma evolução de métodos e abordagens um tanto extensa, todos com sua contribuição, tanto no que se refere à oralidade como à escrita. Nos últimos anos, muito se tem estudado acerca de métodos e abordagens, elementos de importante contribuição para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora, ao longo dos anos, alguns tenham perdido seu prestígio, ainda se pode encontrá-los em materiais didáticos, em sala de aula da escola regular ou em cursos de idiomas. Discorreremos, de uma maneira bem sucinta, sobre alguns dos métodos mais usados e difundidos, a saber: método tradicional, método direto, método áudio-lingual e sobre a abordagem comunicativa

Iniciemos pelo método tradicional. O ponto principal desse método é a gramática normativa. Orientou o ensino de línguas como o latim e o grego. Nesse método, a gramática é descrita detalhadamente, é a supervalorização da estrutura formal da língua, e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução; a memorização de listas de palavras também é característica do método tradicional. De acordo com Leffa (1988), ele é usado até os dias atuais, com diferentes adaptações e finalidades mais específicas.

O método direto surge em contraposição às práticas tradicionais de ensino de LE nos finais do século XIX, tendo a língua como instrumento de comunicação prioritariamente oral. Nesse método, a aprendizagem de uma LE tem por base observações da aprendizagem da língua materna. Há a rejeição à tradução, pois a aprendizagem é adquirida de uma maneira natural, e uma maior valorização ao nativo, à figura do preceptor, isso quer dizer, o professor ideal deveria ser um nativo da língua.

O método áudio-lingual possui suas bases na teoria linguística estruturalista. Surgida no século XX, nasce no estruturalismo americano, na análise contrastiva, na influência da psicologia behaviorista, tendo Skinner como teórico fundador da teoria condutista, em que a base desse ensino era o estímulo, a repetição e, por consequência, a memorização. O método áudio-lingual prosseguiu na visão de estudo da língua como forma/estrutura.

Para esta concepção, a aquisição de uma LE é um processo de hábitos, estudo de vocabulário decorrente da repetição. Segundo esse método, a pronúncia deve ser

muito próxima a do falante nativo<sup>5</sup>, e, para que se obtenha êxito, estudam-se os traços prosódicos como: o acento, ritmo, entonação, pronúncia etc. Há o uso da oralização, através de exercícios e diálogos mecânicos e não reais, a que poderíamos nomear de um tentativa da oralidade, pois, de acordo com Silveira (1999, p. 20), " [...] a abordagem estrutural procurou dar primazia à língua oral, mas seus pressupostos e suas atividades de ensino terminaram dificultando ou, no mínimo, postergando a emergência da conversação "espontânea" entre os aprendizes."

Somente no final dos anos 60, após críticas a um modelo já saturado, sejam do método tradicional sejam do ensino estruturalista, começam a surgir novos paradigmas que irão dar conta da língua em sua forma de ação. O enfoque comunicativo nos traz uma nova abordagem, a abordagem comunicativa, que veremos a seguir.

A Abordagem Comunicativa é considerada como algo que contribuiu muito para a aquisição e para a prática da conversação em LE, pois, segundo seus defensores, ela se dá de uma maneira mais significativa para o aprendiz, uma vez que o trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) é integrado.

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender através de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele se capacite a usar a língua alvo, realizando ações reais na interação com outros falantes – usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23). A abordagem comunicativa inclui a simultaneidade do sistema linguístico, a manifestação da forma e a sua realização como uso, havendo uma comunicação real, contextualizada, e a prática das funções da linguagem explicita sua intenção em uma situação entre o locutor e interlocutor.

As principais características do ensino comunicativo configuram-se como uma maior preocupação com o significado do que com a forma e o valor em dar sentido, ou seja, o contexto será uma premissa básica para a abordagem comunicativa. Além disso, haverá um maior foco na comunicação e na fluência, considerando fundamentais as situações reais, evitando o excesso de repetição. O pensamento crítico também se fará presente nessa abordagem, "o fazer pensar", além de

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Entendia-se que a pronúncia deveria ser perfeita, por isso, tem-se o falante nativo da língua como modelo ideal a ser seguido.

considerar importante o esforço em comunicar-se, ou seja, o processo consciente de aprendizagem da língua estrangeira.

É interessante elencar alguns elementos básicos que compõem a abordagem comunicativa em Richards e Rodgers (1986, p.20). No princípio comunicativo, as atividades que promovem a comunicação real proporcionam aprendizagem; o princípio da tarefa são atividades significativas que promovem a efetiva aprendizagem; o princípio da significação favorece o processo de aprendizagem através da linguagem relevante para o aprendiz; e, por fim, o princípio da prática, que cria a linguagem apropriada através da prática por meio da automatização.

No que diz respeito aos materiais didáticos, as atividades devem ser realizadas por meio de materiais autênticos, como revistas, anúncios, entre outros.

Entende-se que tais princípios formam parte de todo um planejamento voltado para o aprendiz, sendo ele o protagonista dessa aprendizagem. Isso quer dizer que seu empenho lhe dará êxitos comunicativos na LE, e, para que isso aconteça, faz-se necessário que o aprendiz passe por um processo sucessivo por meio do qual se desenvolvam as quatro habilidades linguísticas de um estudante de língua estrangeira para sua melhor performance comunicativa.

Essas habilidades serão melhor desenvolvidas no item a seguir, no qual iremos abordar sobre as orientações curriculares para o ensino da língua espanhola, as OCEM, que defendem um ensino de língua estrangeira por meio do ensino comunicativo.

# 2.5 A ORALIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM

As orientações curriculares para o ensino médio tratam o ensino de línguas estrangeiras na escola como um elemento importante para a contribuição da formação do indivíduo, a partir de uma visão de formação de educandos e cidadãos.

As OCEM abordam sobre as habilidades dos conhecimentos de espanhol e trata-as como propostas a serem desenvolvidas em Língua estrangeira, distribuídas durante os três anos de ensino médio. Essas habilidades são: ler, escrever, falar e ouvir, devendo ser desenvolvidas de maneira contextualizada. As OCEM orientam partir do mais simples, como informações turísticas de ajuda e direcionamentos, para o mais complexo como conversações, ou seja, de uma maneira gradual, começando

com diálogos de apresentação, contextos simples até contextos mais complexos, sobre a importância dessa contextualização as OCEM orientam:

Assim, conforme o que já se sabe no ensino comunicativo, o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical. O trabalho pedagógico pode ser planejado em níveis diferentes segundo as necessidades estimadas de cada contexto: pode-se partir da leitura e análise escrita de um diálogo; com isso, pode se aprender que identificar, analisar e usar um determinado diálogo é apenas parte de um conjunto complexo de habilidades orais em contextos diferentes. (OCEM, 2006, p. 121)

Identifica-se que a orientação para o ensino comunicativo, considera o contexto como premissa básica. Isso significa dar sentido à aprendizagem. De uma maneira mais precisa, podemos dizer que o enfoque comunicativo, orientado pelas OCEM, propõe atividades com propósitos mais concretos e reais, isto é, desenvolver a oralidade numa perspectiva real e não mais "ensaiada", "engessada" ou detalhadamente memorizada. No ensino comunicativo, as atividades propostas podem e devem se realizar a partir de materiais autênticos<sup>6</sup>, como jornais, anúncios, diálogos telefônicos, entre outros. O indicado é que o aluno possa desenvolver sua comunicação e que haja um sentido significativo, não somente o estudo da estrutura e funcionamento da língua.

Segundo as OCEM, as habilidades orais são orientadas em competência comunicativa, compreensão oral e produção oral. E, de uma maneira bastante breve, o documento define como competência comunicativa, a efetiva interação com o outro e diz que, para que isso ocorra, é necessário um conjunto de elementos importantes como os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos. A compreensão oral encarrega-se do entendimento do que é dito, considerando todos aqueles elementos que fazem parte de uma conversação (pausa, entonação, silêncio, interrupção, entre outros), porém não se limita ao mero entendimento de sintagma ou de significado, mas também da insinuação, como a ironia, por exemplo. Por fim, na produção oral, há a menção ao turno do falante, ou seja, que o falante dessa nova língua possa se situar nos discursos, tomando uma posição de interação com o outro.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Materiais autênticos são recursos utilizados no ensino de língua estrangeira. Originalmente, esses materiais não foram criados para um propósito didático de ensino e aprendizagem de LE, mas são utilizados em sala de aula, pois proporcionam um contato mais real com a língua meta; por exemplo: jornais, cartazes, guias de museu, revistas, manuais, etc.

Compreende-se, de uma maneira geral, que a orientação abordada no documento acerca da oralidade para o ensino médio propõe um ensino oral coerente. Para que discutamos com mais cientificidade o texto oral, trataremos, a seguir, da teoria que subsidia a produção dessa modalidade textual: a Análise da Conversação.

# 2.6 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO (AC)

Os estudos conversacionais iniciaram-se por volta da década de 60 na linha da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva. E, até meados dos anos 70, preocupouse com a descrição das estruturas da conversação e com seus mecanismos organizadores, explica Marcuschi (1997). A AC<sup>7</sup> surge justamente no momento em que há uma preocupação dos linguistas em estudar a língua em sua forma de ação.

A partir dos anos 1960 surgiram a pragmática, a sociolingüística, a psicolingüística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e nesse mesmo período, neste contexto de uso da língua, também a lingüística textual. A guinada pragmática, um primeiro momento vindo de fora, em especial da filosofia da linguagem de natureza analítica (especialmente com Wittgenstein e Austin), oferecendo novos paradigmas de análise da língua como forma de ação, mas sem atingir a linguística como um todo; introduzia a preocupação com a produção efetiva; teve início aqui uma discussão sobre a natureza da linguagem e se de fato a perspectiva formal daria ou não conta do tratamento da língua como "forma de ação" (MARCUSCHI, 2008, p. 39).

No início dos anos 1960, surge, além da análise da conversação, a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, assim como também a linguística textual. Esses primeiros estudos, vindos de fora, chegam ao Brasil e trazem uma nova visão de estudo da língua. Já a AC evolui passando do estudo centrado em estruturas para uma análise interpretativa, como explica Pereira (2008, p. 58) " [...] a AC, apesar de partir inicialmente da análise de estruturas, está voltada principalmente aos processos cooperativos presentes na atividade conversacional, assumindo, assim, uma perspectiva interpretativa", tornando-se um estudo de cunho empírico, a língua em protagonismo, em ação, em sua maneira mais natural e real.

Diante do novo, pergunta-se: que elementos serão estudados nessa língua em ação? Assim, Marcuschi (1997, p. 6) nos diz que " [...] o princípio básico é de que

=

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Análise da Conversação

todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada".

A Análise da Conversação é o estudo aprofundado das interações verbais e não verbais em diversas situações da vida do homem em sociedade, podendo ser estudada em diversos âmbitos.

Segundo o autor, há excelentes razões para o estudo da conversação. Ela não se caracteriza por ser desordenada e caótica, ao contrário, necessita de uma coordenação de ações que vão além da simples habilidade linguística dos falantes.

Quanto à metodologia de estudo, a AC, parte de dados reais, dados empíricos, isto é, conversações reais. Dessa forma, não se considera como adequados os materiais extraídos de filmes, obras literárias, peças de teatro, séries ou novelas de TV, pois são reproduções ensaiadas da fala, e que, na verdade, não possuem a natureza real da fala, mas sim da escrita, embora saibamos que esses gêneros se aproximar, por meio de marcas de oralidade, da produção oral real.

No que diz respeito à transcrição da AC, muitos elementos devem ser levados em conta, não só os verbais, mas os entonacionais, paralinguísticos, além das pausas, a simultaneidade de vozes, as ênfases, das silabações, entre tantos outros.

Além disso, segundo Marcuschi (1997, p. 15), temos cinco características básicas constitutivas da conversação: "a interação entre pelo menos dois falantes; a ocorrência de no mínimo uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa interação centrada". É importante reiterar que a conversa telefônica também é considerada conversação, pois, apesar de não ocorrer face a face, possui outras características importantes de uma conversação, o aspecto temporal, por exemplo. Temos, mais recentemente, as conversas por *WhatsApp* que, apesar de serem escritas, trazem muitas características de uma produção falada. Assunto que não pretendemos discutir neste trabalho, tendo em vista não ser esse o nosso objetivo.

Ainda, segundo Marcuschi (*op. cit.*, p.16), na conversação, podemos distinguir dois tipos de diálogos, o assimétrico e o simétrico. Nos diálogos assimétricos, a participação entre duas pessoas se dá de maneira orientada por um dos participantes, o qual inicia, dirige e conclui a interação, coordenando a conversação. É o exemplo das entrevistas e da aula dialogada. Nos diálogos simétricos, os participantes interagem de maneira que os dois, supostamente, têm o mesmo direito à palavra de forma autônoma, não há a coordenação somente por um, e sim pelos dois. Um

exemplo é a conversa diária, um debate informal, em que todos têm o direito à palavra sem haver a priori um exercendo pressão sobre os outros. Esses exemplos podem, entretanto, mudar para assimétrico, se um dos participantes não permitir a participação simétrica dos demais, e estes permitirem que isso aconteça.

Os diálogos são elementos constituintes de grande importância, pois, a partir deles, conseguimos identificar os elementos sociais de predominância, as estratégias dos falantes, seu grau de conhecimento em determinados assuntos, entre tantos outros aspectos.

Nos próximos tópicos, abordaremos, de maneira sucinta, acerca das importantes categorias constitutivas e organizacionais da Análise da Conversação.

# 2.6.1 A organização dos turnos

O turno é um elemento de fundamental importância para as conversações, pois funciona como um organizador da atividade de fala, além de poder promover dinamicidade para os diálogos. Como explica Pereira (2008, p. 85), "em uma conversação, os participantes fazem uso de estratégias com o objetivo de mantê-los em seu poder ou passá-los para o seu interlocutor. Dessa forma, pode ser concedido ou não pelo falante". De acordo com Fávero (2000), essa passagem de turno pode ser cedida através de pausas longas, entonação descendente, perguntas, marcadores conversacionais (**entende, né, anh**) ou pode haver uma tomada ou assalto de turno, que se dá por meio de superposição de vozes, heterocorreção colaborativa<sup>8</sup> pausa ou hesitação.

Segundo Marcuschi (1997, p.19), " [...] a regra geral básica da conversação é: fala um de cada vez", quando essa regra é obedecida temos uma conversação mais dinâmica e interessante.

### 2.6.2. Os marcadores conversacionais

Os marcadores promovem a abertura, a continuidade e o fechamento de uma atividade conversacional. Como bem explica Pereira (2008, p. 108) "Os marcadores

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Heterocorreção colaborativa é utilizada tanto para adicionar dados ao turno do falante quanto para sugerir um termo mais bem apropriado, ou ainda para repetir o que foi dito.

conversacionais são elementos verbais, prosódicos ou não-linguísticos que estruturam o texto e sinalizam a orientação ou o alinhamento recíproco dos interlocutores, ou destes em relação ao discurso". Fávero (2000), classifica os marcadores em verbais, que são: olha, bom, bem, certo, entendeu, aí depois, quer dizer, digamos assim, eu acho que, etc.; prosódicos expressos pelo tom *de voz*, pausas, ritmo, alongamento, hesitação etc.; e paralinguísticos que são: riso, olhar, gesticulação, diferentes expressões faciais, etc. Ainda há os preenchedores de pausa, como ah, eh, uhn, uhum, etc.

# 2.6.3 O par conversacional

O chamado par conversacional ou par adjacente, segundo Marcuschi (1997), é uma continuidade de dois turnos e servem para a organização local da conversação. São exemplos de par conversacional: pergunta-resposta; ordem-execução; convite-aceitação/recusa; cumprimento-cumprimento; xingamento-defesa/revide; acusação-defesa/justificativa; pedido de desculpa-perdão, dentre outros.

# 2.6.4 O tópico conversacional

Para Pereira (2008, p. 100), " [...] o sentido do tópico é construído durante o processo de interação e depende de uma série de fatores textuais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, dentre outros". Também é dinâmico, pois a escolha é passível de mudança, levando em consideração que os interlocutores podem propor diferentes tópicos em uma única conversação. Há ainda o combinado, em que a pauta de uma determinada conversação marcada já foi previamente escolhida, o que não impede que o tópico, ao longo da conversa, seja mudado.

As categorias organizacionais da AC não são normas, como explica Marcuschi (1997), mas sim resultados de procedimentos analíticos, portanto não se configuram como padrões de funcionamentos, pois são fenômenos dinâmicos.

Dessa maneira, as categorias organizacionais fazem parte das conversações reais que possuem dinamicidade. Outro ponto importante para a compreensão da

produção oral é o conceito de gêneros textuais, já que estes podem ser orais ou escritos. Vejamos esse conceito no tópico seguinte.

# 2.7 GÊNEROS TEXTUAIS

É primordial sabermos que os gêneros textuais são acontecimentos históricos e que, por isso, fazem parte da vida cultural e social de um indivíduo, e que surgem sempre com o objetivo da comunicação, que o rege nas mais diversas formas, seja escrito ou oral. E, como têm um fim comunicativo, os gêneros são dinâmicos, no sentido de estarem sempre passiveis à ação criativa do homem. E isso é bastante perceptível hoje, pelas diversas tecnologias, no desenvolver da ação humana. Temos hoje um grande número de gêneros textuais, além disso, são bem mais elaborados em sua forma e vinculação se comparados a gêneros de sociedades anteriores. Como bem afirma Marcuschi (2002), os gêneros textuais são práticas sócio-históricas.

Corroborando com o que já afirmamos, Marcuschi (2002, p. 19) constrói uma linha do tempo para o surgimento dos gêneros:

Numa simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, os povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicarem-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediaria de industrialização iniciada no século XVIII, dar início uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a Tv e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Apesar de observarmos as mudanças e as inovações criadas ao longo do tempo, e, a partir da evolução, vermos novos gêneros, podemos afirmar que esses surgem a partir de um já existente, isso quer dizer que surge nada realmente novo, mas, sim, um aprimoramento do que já tínhamos.

No que diz respeito à diferença entre tipo e gênero textual, que, por vezes, pode gerar confusão entre suas definições, podemos dizer que tipo textual é como esse texto se constrói e para quem, como por exemplo: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção; já o gênero textual é muito mais abrangente e, por si só, possui diversas funções, temos inúmeros exemplos: telefonema, carta, bula

de remédio, lista de compras, conferência, piada, conversação, edital de concurso, bilhete, carta pessoal, romance, entre muitos outros.

### 2.7.1 Gêneros textuais orais e escritos

Em nosso cotidiano e em nossa vivência em sociedade, podemos ter o contato com inúmeros gêneros textuais, que se evidenciam em nossas atividades diárias, sejam eles gêneros orais ou escritos. Podemos nos deparar com recados, conversas, piadas, bilhetes, ligações telefônicas, bate-papo virtual, entre tantos outros, e, assim, podemos exercer a função de leitores/ouvintes ou de autores.

Dos textos explicitados acima, alguns são orais e outros escritos. Mas há um equívoco bem comum no que tange a essa classificação. Muitas pessoas (e até professores) consideram a leitura de um texto como uma atividade oral. Por isso, é extremamente importante atentar para a diferença entre oralidade e oralização, dessa maneira, Marcuschi (2007) afirma que a oralidade é a realização de todas as atividades orais no dia-a-dia e ainda explica que:

Língua falada é toda produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI, 2007, p. 71)

O simples ato de leitura de um texto não o faz um gênero oral, " [...] não se pode confundir oralização com oralidade" (Marcuschi; Dionísio, 2007, p.68).

A escrita se realiza como grafia e possui uma posição de privilégio social. No que tange ao uso de regras e normas, as duas modalidades (falada e escrita) fazem uso delas, e não são dicotômicas:

Quem trabalhava o texto falado raramente analisava o texto escrito, o mesmo acontecendo com quem se dedica à análise do texto escrito. Havia uma espécie de ignorância mútua, mas o pior é que grande parte das observações feitas sobre a fala eram em geral fundadas nas normas que a gramática da escrita codificou. Isso é um equívoco porque se passa a analisar a fala pela lente da escrita. Assim, um dos interesses dos estudos aqui apresentados é mostrar que tanto a fala como a escrita devem ser observadas com uma metodologia e com categorias de análise adequadas. Não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar a observação mais adequada. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.24-25)

Cada modalidade possui sua configuração, que é adaptável a situações sociais. E, atentos a isso, faz-se necessário dizer que a fala e a escrita possuem marcas e estratégias específicas. Isso quer dizer que são de um mesmo sistema linguístico, porém, realizam-se de maneira diferente, suas organizações discursivas também diferem. Portanto, os gêneros orais e escritos, obviamente, também irão se diferenciar. Apesar disso, Marcuschi (2007) diz que eles possuem mais semelhanças que diferenças.

Comecemos pelos gêneros orais. Temos diferentes âmbitos sociais em que esses gêneros se realizam, nas relações do dia-a-dia: fofocas, broncas, conselhos, recados, conversas etc.; em âmbitos escolares e acadêmicos: a própria aula em si, exposições orais, seminários, provas orais, debates; âmbitos do entretenimento: as piadas orais e a comédia *stand up* são bons exemplos.

Já os gêneros escritos, temos em âmbitos escolares e acadêmicos: edital de concurso, resenha, resumo, e-mail, artigo, provas escritas etc.; nas relações do dia-adia: bilhetes, listas de compras, anúncios, cartazes etc.; âmbito do entretenimento: horóscopo, charges, história em quadrinhos, resumo de novelas, entre tantos outros.

O principal desafio é integrar adequadamente o uso desses gêneros textuais em sala de aula. Sabemos das grandes possibilidades, pois são muitos os gêneros orais e escritos, contudo abordá-los em sala de aula necessita de uma adequada sistematização. Antes de qualquer direcionamento, o mais importante é diferenciar gêneros orais de gêneros escritos, apesar de parecer óbvio, sabemos que há bastantes equívocos no que se refere às características de cada um, e, portanto, no trabalho com eles em sala de aula. A seguir abordaremos acerca de um gênero oral que é a aula expositiva dialogada.

#### 2.8 A AULA EXPOSITIVA DIALOGADA

Trataremos aqui sobre a aula expositiva dialogada por ter sido o gênero elencado pela professora para a aula que gravamos. Assim, será um dos tópicos de análise desse trabalho e, por isso, julgamos ser importante nos fundamentarmos sobre esse tema.

A aula expositiva dialogada caracteriza-se como uma técnica de ensino, uma alternativa à aula meramente expositiva, possibilitando o estímulo ao pensamento crítico, através da indagação. Nessa técnica, o professor estabelece um diálogo com

o aluno, promovendo uma relação de troca de conhecimentos e experiências. Como fala Lopes (1991, p. 43), na aula dialogada, o professor tem como ponto de partida a experiência do aluno relacionada com o assunto em estudo, no qual, a vivência do aluno e seus conhecimentos concretos são valorizados. O indagar permite ao aluno o pensar, o problematizar e, por conseguinte, obter respostas, reflexões ou possíveis soluções. Lopes (1991, p. 44) afirma que " [...] o elemento dinamizador na aula expositiva dialogada é a pergunta". Portanto, o conhecimento se constrói a partir do querer saber.

A dimensão dialógica dentro da sala de aula tem como objetivo a transformação geradora de conhecimentos e de sua produção, elimina a relação pedagógica autoritária, opondo-se a uma aula expositiva tradicional.

Lopes explica a importância de meios facilitadores para a aprendizagem:

No que se refere à adoção de técnicas de ensino, o professor preocupado com a aprendizagem de seus alunos deve estar sempre empenhado em utilizar procedimentos que se mostrem eficientes nesse propósito. Tais procedimentos situar-se-ão para além das classificações teóricas, importando apenas que se mostrem facilitadoras da integração entre o conteúdo em estudo e as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. (LOPES, 1991, p. 46)

Podemos afirmar que o professor tem, sem dúvida, uma das principais funções, que é o de mediador do conhecimento, e é necessário que ele tenha consciência dessa responsabilidade, pois fará fundamental diferença para o desenvolvimento do discente. Preparar caminhos que o alude — e não dificulte — promovendo o diálogo, mas sem tender a uma prática permissiva, integralizando interesses e experiências por parte dos alunos e fomentando uma sistematização dos conteúdos em acordo com os programas de ensino.

#### 3 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1994), diferentemente do campo das artes que se realizam por meio de inspirações, a pesquisa científica realiza-se fundamentalmente por meio de uma linguagem que se baseia em conceitos, proposições, métodos, técnicas, e sua construção possui um ritmo específico. Minayo (*op. cit.*) conceitua esse ritmo como o ciclo da pesquisa, ou seja, são fases de um processo de investigação, que começa com um problema ou uma indagação e se conclui com resultados provisórios que resultarão em possíveis novas interrogações.

Na fase inicial desse ciclo, debruçamo-nos em leituras acerca do texto oral, pesquisando trabalhos já desenvolvidos na área, realizando leituras de teóricos importantes para a fundamentação da pesquisa e a sua relevância. Também nessa fase delimitamos o problema de pesquisa e traçamos os objetivos. Assim como também definimos a metodologia que seria aplicada para o desenvolvimento do trabalho.

Após esse momento exploratório e decisório, o pesquisador centra-se, segundo Minayo (1994), no trabalho prático, será a parte empírica de toda a construção teórica já realizada até o momento. Após a construção do projeto de pesquisa, tomamos os passos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, a constituição do *corpus*: a gravação em áudio de uma aula de língua espanhola e a aplicação de um questionário para o professor da disciplina e outros questionários para cada aluno da turma. Uma vez constituído o *corpus*, partimos para a fase redacional, referente à organização do referencial teórico, da metodologia, transcrição da aula e análise dos dados.

A presente pesquisa desenvolvida passou por esse ciclo para que, assim, pudesse ser realizada.

### 3.1 TIPOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como qualitativo-quantitativa do tipo etnográfica, uma vez que nos preocupamos com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, desse modo, detivemo-nos em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais dos sujeitos investigados, buscando explicar e entender o porquê de determinados fenômenos que ocorrem nesses grupos, os quais serão explicitados na caracterização dos sujeitos, mais adiante. De acordo com Fonseca (2000), a pesquisa

quantitativa, por possuir suas raízes no pensamento positivista lógico, centra-se na ênfase do raciocínio dedutivo. Ao contrário da qualitativa, os dados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados, recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno. Nesse aspecto, utilizamos esse tipo de pesquisa no momento em que usamos gráficos para elencar determinados aspectos dos sujeitos da nossa pesquisa, sua relação com a disciplina e seu conhecimento do texto oral, entre outros. A pesquisa do tipo etnográfica, a partir de Gerhardt e Silveira (2009, p. 41) "[...] pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo, como, por exemplo, os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta". Isso nós fizemos no momento em que analisamos o trabalho do professor com o texto oral em sala de aula, buscando compreender essa problemática no sentido de travar uma reflexão acerca disso, procurando caminhos para uma melhoria do trabalho com essa modalidade em sala de aula.

Quanto à abordagem metodológica, utilizamos a triangulação como forma de análise. A utilização de dois diferentes instrumentos de pesquisa (uma transcrição e os questionários do professor e dos alunos) nos permitirá obter a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista, permitindo um aprofundamento em nossa pesquisa.

Essa postura ética e teórica, que se fundamenta nos princípios da filosofia comunicativa, propicia meios para que, no desenvolvimento do processo de análise, os que o implementam ou recebam seus influxos se apropriem da compreensão dos dados quantitativos e qualitativos gerados pelo trabalho e recolham subsídios para as mudanças necessárias (MINAYO, 1994).

A triangulação dos dados contribuiu para uma melhor compreensão dos fatos investigados, uma vez que se complementaram. Lacunas deixadas na transcrição das aulas puderam ser preenchidas a partir das respostas discentes e docentes. Da mesma forma, lacunas não preenchidas pelos questionários puderam ser sanadas pela transcrição da aula. Até mesmo o cruzamento de informações entre os questionários do docente e discente foram de fundamental importância para a compreensão dos fatos investigados. Não preenchemos todas as lacunas, mas obtivemos respostas suficientes para fazer uma análise consistente, utilizando o método da triangulação.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Josefa Sampaio, situada no bairro Santos Reis, em Natal- RN. Essa escola oferece educação básica, nos níveis fundamental e médio. A coleta do *corpus* realizou-se no campo escolar, dentro da sala de aula. A gravação da aula e a aplicação dos questionários foram realizadas na disciplina de língua espanhola com a turma e com a professora de 3º ano do ensino médio matutino.

A escolha da instituição se justifica por ser uma escola pública, ter aula de língua espanhola e haver a permissão da gravação de aula da professora da disciplina de língua espanhola, como também a aplicação dos questionários a ela e aos alunos.

Além do grande interesse em pesquisar na esfera da educação pública, tendo em vista todos os seus problemas de ordem política e da falta de investimentos, que são refletidos na qualidade tanto de ensino como de aprendizagem. Temos como intuito, através desta pesquisa, e diante de uma realidade difícil, contribuir para um melhor ensino e aprendizagem da língua espanhola na educação pública.

## 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os alunos da disciplina de língua espanhola, mas especificamente uma docente e uma turma de seis alunos, estudantes do sexo predominantemente masculino. Foi gravada, em áudio, uma aula da professora de língua espanhola e foram aplicados questionários, um à docente e outro para cada um dos seis alunos presentes em sala de aula. Anteriormente a gravação e a aplicação dos questionários, tanto a professora como os alunos assinaram um termo (Apêndice A e B) de consentimento para que houvesse a gravação da aula de língua espanhola. É importante esclarecer que a turma se constituía de mais alunos, no entanto não obtivemos acesso ao número integral da turma. Na aula em que gravamos somente seis alunos estiveram presente. Os alunos tinham idade entre dezessete e vinte e um anos, cursam o 3º ano, último ano do ensino médio, estudantes de uma escola pública situada em um bairro de classe média baixa. Todos moram próximos à escola onde estudam e, deduz-se, então, que fazem parte da classe média baixa. A professora atua no ensino médio público. Possui graduação em licenciatura em língua espanhola, atualmente é aluna de mestrado pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e é docente da disciplina de língua espanhola na escola em que realizamos nossa pesquisa.

#### 3.4 INSTRUMENTOS

Em acorde aos objetivos da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: gravação em áudio e questionários (um questionário para os alunos e outro para a professora).

No que se refere a gravação em áudio, gravamos uma aula da disciplina de língua espanhola, que teve duração de 1hora e 30 minutos (uma hora e trinta minutos), integrando parte do *corpus* juntamente com os questionários. Posteriormente, a gravação em áudio foi transcrita, seguindo as orientações da Análise da Conversação. A duração de 1h hora e 30 minutos configura-se como uma gravação um tanto extensa, Pereira (2008, p. 5) explica: " [...] os analistas da conversação preferem pesquisar em um corpus mais abrangente para a obtenção de dados mais convincentes a extrapolar o resultado de qualquer análise partindo de observações em pequena amostra".

Logo, a abrangência da transcrição nos permite obter mais dados para análise, sendo escolha do analista, de acordo com seus objetivos, o que considerar ou não.

No que se refere ao questionário optamos por esse instrumento para, aplicamos dois tipos de questionários: um para o professor da disciplina de língua espanhola e o outro para cada um dos seis alunos que fizeram parte da pesquisa.

O questionário, de acordo com Gil:

É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1991, p. 121)

Dessa maneira, para a realização desta pesquisa, os questionários foram de extrema importância, fornecendo subsídios essenciais para que houvesse a triangulação de dados.

Na construção do questionário docente, foram utilizadas uma mescla de perguntas fechadas, múltipla escolha e perguntas de avaliação.

Já no questionário dos alunos, foram utilizadas perguntas fechadas e de múltipla escolha com opção de justificativa. Nos dois questionários (aluno e professor), houve espaço para a justificativa como opcional.

Entendemos como Perguntas fechadas aquelas que se caracterizam por serem fixas ou limitadas, escolhendo a resposta entre sim ou não; as de múltipla escolha caracterizam-se por haver diversas possíveis respostas; e as perguntas de avaliação configuram-se por emitir um julgamento, as respostas podem ser quantitativas ou qualitativas, apresentando um determinado grau, como por exemplo: regular, bom, ótimo, excelente, péssimo ou muito, pouco etc. E, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 207), " [...] a técnica da escolha múltipla escolha é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas."

A escolha por perguntas fechadas se deu por proporcionarem respostas mais precisas; a seleção de perguntas de múltipla escolha se deu por proporcionar uma exploração em profundidade, pois apresentam uma série de possíveis respostas, ou seja, possibilita vários direcionamentos sobre determinado assunto; e a de avaliação foi escolhida, pois fornece dados com um certo grau de intensidade, de apuração e detalhamento, seguindo o que diz Marconi e Lakatos (2003).

A ordem de cada pergunta, nos questionários, estruturou-se da seguinte forma: iniciou-se com perguntas mais gerais (dados pessoais, idade, sexo) e, em seguida, com perguntas mais específicas.

Antes da efetiva aplicação dos questionários, realizamos o seu pré-teste, uma vez que, depois de construídos os questionários, há a necessidade de eles serem testados, pois será através do pré-teste que identificaremos possíveis falhas, perguntas com pouca clareza ou desnecessárias. Após o pré-teste, realizamos a reformulação das questões. Somente através do pré-teste teremos a convicção que os questionários terão, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 203), "[...] fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; validade: os dados recolhidos são necessários à pesquisa; operatividade: vocabulário acessível e significado claro".

Nesta pesquisa, decidimos pelo uso e pela aplicação do questionário, por ser um instrumento que se adequa à apuração de respostas tanto da professora como dos alunos sobre o trabalho com texto oral em sala de aula, cada um com suas especificidades. Além disso, esse instrumento causa menos tensão do que a

entrevista, tendo em vista que o respondente tem maior tempo para pensar e responder às questões.

#### 3.5 PROCEDIMENTOS

No início desta pesquisa, realizamos leituras sobre teorias no campo da oralidade e do texto oral, relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola, uma etapa de natureza bibliográfica

Posteriormente ao período de embasamento teórico, passamos à fase de trabalho de campo. Essa fase dividiu-se da seguinte forma e nesta ordem: gravação de uma aula, aplicação dos questionários, transcrição do corpus e tabulação dos dados. Como primeiro procedimento, gravamos uma aula de língua espanhola, em que o conteúdo a ser trabalhado deveria contemplar a oralidade, e isso foi combinado antecipadamente com a professora da disciplina: a aula que iríamos gravar em áudio deveria utilizar a modalidade oral, pois, de acordo com os objetivos de pesquisa, através dessa aula, iríamos investigar o seu trabalho com a oralidade/texto oral. Consideramos importante combinar com a docente para que ela pudesse preparar sua aula e se sentir mais à vontade com a gravação, e também para não corrermos o risco de a gravação não ser aproveitada pelo fato de não ser sobre o objeto da nossa investigação.

A aula foi gravada em dezembro de 2017.2. A gravação em áudio se deu por meio de um aparelho celular, através de um aplicativo de gravador de voz. Logo após a gravação do áudio, aplicamos os questionários aos alunos e um questionário à professora.

A finalidade da aplicação dos questionários aos discentes foi obter dados que respondessem sobre sua aprendizagem da oralidade na língua espanhola. Já o questionário docente procurou averiguar dados referentes à prática didática, a sistematização da docente com a oralidade em sala de aula.

Através desse instrumento, o questionário, foi possível obter dados essenciais para o corpus. O questionário docente teve por objetivos averiguar a formação da professora, suas experiências e de que maneira ela trabalhava com a oralidade em sala de aula. O questionário discente buscou dados referentes à importância da oralidade para a aprendizagem da língua espanhola, sobre a aprendizagem do aluno,

sobre a baixa carga-horária, assim como também perguntamos acerca da sua prática com a oralidade.

Em um segundo momento, após a coleta de dados, iniciamos a transcrição da aula de 1hora e 30 minutos, que seguiu as regras e normas da teoria da Análise da Conversação, " [...] que procede com base em material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais paralinguísticos e outros, algumas informações adicionais, quando as houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância" (Marcuschi, 1997, p. 9). Não consideramos, nesta pesquisa, os aspectos paralinguísticos, pois a gravação se deu somente por áudio, além de não ser um elemento de análise desta pesquisa. Após esse período, em um terceiro momento, iniciamos a fase de análise dos dados, que teve início pelo questionário docente. Posteriormente, partimos para a análise dos questionários dos alunos e, por fim, para a análise da transcrição. Podemos afirmar que a transcrição é um dado do corpus de essencial importância, pois é a prática docente, o real, o planejado. A partir da triangulação - comparação entre os dados da transcrição e dos dois questionários - obtivemos importantes informações, uma vez que pudemos fazer a comparação, o cruzamento, a contextualização. A triangulação dos dados foi realizada de tal maneira que dados qualitativos que correspondem à transcrição e ao questionário docente, assim como também os dados quantitativos que correspondem aos questionários discentes, tivessem seus dados integrados e/ou comparados. Foram, em um primeiro momento, como já foi dito anteriormente, analisados separadamente, a fim de exigir as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto.

A Transcrição da aula nos ofereceu uma riqueza de dados que responde aos nossos objetivos de pesquisa. Já os questionários docente e discente cumpriram a função de subsidiar a transcrição, com o objetivo de investigar mais profundamente a respeito das escolhas metodológicas do docente, dos conhecimentos teóricos, questionamentos acerca do ensino da modalidade oral da língua espanhola, ou seja, na análise dos dados.

Contemplando um dos nossos objetivos específicos, apresentamos como sugestão atividades orais, propostas didáticas para a inserção da oralidade nas aulas de língua espanhola. As propostas de atividades orais caracterizam-se por um ensino do texto oral de acordo com os pressupostos teóricos da Análise da Conversação,

configurando-se como atividades sistemáticas, contribuindo, assim, para o ensino e aprendizagem da oralidade no ensino médio da escola pública.

# **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo apresentaremos a análise e discussão dos dados referente à análise do questionário docente, análise do questionário discente e a análise da aula de língua espanhola, respectivamente.

## 4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

Após a gravação em áudio de uma aula de língua espanhola, foi aplicado o questionário a somente um docente, a professora da disciplina de língua espanhola. Esse questionário teve como intuito averiguar sua formação acadêmica, experiência docente e o ensino de língua espanhola, com a intenção de saber sobre a sua prática docente, no que diz respeito à oralidade.

O questionário foi elaborado com base nos objetivos e questões de pesquisa, a fim de obter um maior entendimento e resultados mais completos acerca da pesquisa. O questionário constituiu-se por questões de múltipla escolha, havendo uma justificativa opcional escrita (a docente não justificou as questões). Os resultados obtidos a partir do instrumento aplicado ao professor e aos alunos serão respostas que complementarão e/ou ratificarão, de uma maneira mais clara, ao que encontraremos na transcrição da aula. Coletamos informações nos seguintes aspectos:

- a) formação acadêmica;
- b) experiência docente;
- c) texto oral e o ensino da língua espanhola.

A seguir serão apresentados a análise e comentários dos dados referentes ao questionário docente.

Quadro 1 – Dados pessoais e formação acadêmica

Dados Pessoais	Respostas
1. Idade	Mais de 30
2. Sexo	feminino

Formação Acadêmica	Respostas
1. Término da graduação	1 a 5 anos
2. Especialização	Não possui
3. Mestrado	Em literatura
	(em andamento)
4. Doutorado	Não possui
5. Cursou alguma disciplina que contemplasse	Sim
a teoria linguística Análise da Conversação?	
6. Participou de eventos sobre o texto oral?	Não
7. Gostaria de cursar uma atualização sobre o	Sim
texto oral?	
8. Ministrou alguma disciplina (a), minicurso (b)	Não
ou oficina (c) sobre o texto oral?	
Experiência Docente	Resposta
9. Há quanto tempo ministra aula de espanhol?	Mais de 5
	anos
10. Área de atuação	Ensino médio
	presencial
Footo, eleboro 3 a mánia (0040)	(educação básica)

Fonte: elaboração própria (2019)

# 4.1.1 Formação Acadêmica e experiência docente

Nesses primeiros dois aspectos, buscamos informações como idade, sexo, tempo de término da graduação, se possuía especialização, mestrado ou doutorado. Se já participara de eventos sobre o texto oral, se tinha interesse em cursar uma atualização sobre o texto oral e se já ministrara alguma disciplina, minicurso ou oficina sobre o texto oral. Na experiência docente, buscamos informações que respondessem

ao tempo de prática docente nas aulas de língua espanhola e a área de atuação ensino básico ou ensino superior.

As respostas no quadro nos apontam o pouco contato da professora com os gêneros orais em sua formação acadêmica - cursou uma disciplina de Análise da Conversação - no entanto, embora não seja suficiente, esse aspecto nos mostra um diferencial na formação da docente para o ensino de LE.

Verificamos que sua área de atuação, na pós-graduação, é em literatura, e isso é um elemento bastante positivo, pois lhe permite ter os conhecimentos em narrativas orais, e, possivelmente, usá-las nas aulas de língua espanhola. No item 7, vimos que há um interesse em atualizar-se sobre a oralidade, dado que nos mostra que ela mesma sente-se desatualizada, mas, ao mesmo tempo, é positivo no sentido de que mostra que a docente dá importância à modalidade oral

No que diz respeito ao tempo e à área de atuação docente, a professora respondeu que ministra aulas de língua espanhola há mais de cinco anos, com atuação no ensino básico, mais especificamente ensino médio.

# 4.1.2 Texto oral e o ensino da língua espanhola

Esse terceiro aspecto constituiu-se por perguntas direcionadas à sistematização e à importância do texto oral nas aulas de língua espanhola, bem como à formação continuada de professores no âmbito da oralidade. Buscamos investigar também sobre a baixa carga horária disponível para a disciplina de língua espanhola, e se essa realidade prejudica ou não o ensino oral em sala de aula.

Procuramos indagar se a professora utilizava o texto oral nas aulas de língua espanhola e por qual motivo ela operava ou não nessa modalidade, assim como também quais gêneros orais essa docente já havia trabalhado em sala, e como se desenvolvia os seus procedimentos metodológicos com o texto oral.

A seguir, será apresentada a análise e a discussão dos dados desse terceiro aspecto. Exporemos as questões respondidas pela professora, qual seu posicionamento e faremos a análise dessas respostas. As questões são divididas em: "sim" e "não", "concorda plenamente", "concorda", "concorda com restrições" e "não concorda".

Questões 11 e 12: (APÊNDICE C - p.122)

- . O estudo sistematizado do texto oral, assim como o texto escrito, é necessário para a formação de profissionais em qualquer área;
- . O estudo sistematizado do texto oral, assim como o do texto escrito, é necessário para a formação de professores de qualquer área.

Segundo as respostas da docente, ela concorda com as afirmativas acima, entendendo a importância dessa modalidade textual para além da formação docente, assim como também de todas as áreas de formação profissional, principalmente aquelas em que esse profissional irá expressar-se oralmente em público. Concordamos com a docente, uma vez que acreditamos que o estudo sistematizado do texto oral pelos professores se faz imprescindível, pois entendemos que deve haver o ensino da produção oral em qualquer disciplina escolar, pois, como aponta Silva (2016, p. 75), é na fase escolar, mais precisamente na educação básica, que a questão oralidade deve ser abordada com maior profundidade.

Questão 13: (APÊNDICE C – p.122)

. O texto oral é importante recurso para o ensino de Língua Espanhola.

A docente concorda plenamente com a afirmação 13, o que denota que ela tem consciência de que, tratando-se de língua estrangeira e considerando-se as quatro habilidades (escrita, auditiva, oral e leitora), o texto oral torna-se, assim, um recurso importante. Queremos acrescentar que, para nós, ele é mais que isso, é obrigatório, pois esse aluno deverá produzir oralmente na língua estudada.

Questão 14: (APÊNDICE C - p.123)

Ensinar o texto oral requer conhecimentos muito específicos, mas a escola onde trabalho nunca proporcionou uma formação aos professores sobre essa modalidade textual, por isso não tenho como trabalhar com esse conteúdo.

Na afirmação 14, como a docente concorda que o texto oral possui conhecimentos específicos e que há a necessidade de uma formação continuada, além disso que a falta dessa formação tem por consequência a não utilização do texto oral em sala de aula, vimos que, de fato, ela reconhece a necessidade de uma formação mais específica, tendo em vista que, na graduação, o contato que o discente tem com as teorias linguísticas da Análise da Conversação é bastante breve.

Questão 15: (APÊNDICE C – p.123)

. A bibliografia sobre o texto oral é predominantemente teórica. Isso dificulta o uso dessa modalidade textual em sala de aula.

Já na assertiva 15, há concordância da professora de que o texto oral possui uma densidade teórica, dificultando assim seu trabalho em classe. Realmente a escassez de materiais didáticos que orientem como utilizar textos orais de uma maneira mais prática em sala de aula dificulta o uso da modalidade. Isso é um fator que contribui para a relevância desta pesquisa, uma vez que estaremos contribuindo com sugestões de atividades práticas para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Questão 16: (APÊNDICE C - p.123)

A baixa carga-horária da disciplina de língua espanhola prejudica o ensino do texto oral em sala de aula.

Na décima sexta afirmativa, verificamos que a docente concorda plenamente que a carga horária da disciplina de língua espanhola interfere no ensino oral em sala de aula. A carga horária de língua espanhola na escola pública é de somente 1 hora/aula, o que corresponde a 50 minutos (cinquenta minutos) por semana, portanto há pouquíssimo tempo para trabalhar, tanto a modalidade escrita como a oral. Sendo assim, tendo em vista aquela ser mais prestigiada socialmente, muitos profissionais optam pela modalidade escrita em detrimento da oral.

Frente aos dados obtidos nas afirmações anteriores, podemos deduzir que, diante de uma baixa carga horária, não será a modalidade oral que esse professor irá trabalhar em sala de aula, pois demandará tempo para que ele a sistematize e a aplique, e, como já foi falado anteriormente, a falta de material didático que auxilie o professor a trabalhar a oralidade dentro da sala de aula é, sem dúvida, um agravante. Assim, a carga horária certamente é um elemento importante para um bom desempenho do ensino de língua estrangeira, nesse caso, a língua espanhola. Entretanto, sabemos que isso não deve servir como justificativa para não trabalhar uma das habilidades, a oral. O tempo deve ser dividido igualmente entre as quatro habilidades, dando ao aluno a possibilidade de desenvolver, de acordo com as possibilidades que tem, as quatro habilidades. Tarefas para casa, por exemplo, podem amenizar essa pequena carga horária dedicada à língua espanhola.

Questão 17: (APÊNDICE C - p.123)

. Não há necessidade de ensinar o texto oral no ensino médio, uma vez que o aluno desse nível já domina a maioria dos gêneros dessa modalidade.

Na afirmativa 17, o docente discorda, reconhecendo, assim, a grande necessidade de ensinar o texto oral, principalmente no ensino básico, mas especificamente no ensino médio. Para sustentar e respaldar essa importância, temos as Orientações Curriculares Nacionais OCEM (2006), que abordam as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no ensino de língua estrangeira, sendo a produção oral e suas especificidades uma dessas habilidades e competências a serem trabalhadas.

A importância de tal modalidade contribui de maneira ainda mais profunda, que vai além da mera comunicação, como explica Silva (2016, pg. 75) " [...] os alunos aprendem que essa forma de atividade do uso da linguagem pode contribuir para a formação de novos saberes, de opiniões, de novos pontos de vista, o saber argumentar, expor e defender ideias, ou seja, para construção de conhecimento".

Questão 18: (APÊNDICE C – p.124)

. O texto oral é um recurso importante para as aulas de gramática.

Sobre a afirmação 18, a docente concorda que o texto oral é um importante recurso para as aulas de gramática. Concordamos com ela, já que é na produção oral que internalizamos regras, pois saímos do âmbito do "ensaiado" do estrutural quando praticamos e usamos tais regras. Além disso, se o sistema linguístico das duas modalidades é o mesmo, oralidade e escrita se complementam na aprendizagem da gramática.

Questão 19: (APÊNDICE C – p.124)

. A conversação é um gênero por meio do qual se pode estudar a coesão e a coerência.

Na assertiva 19, a professor concorda plenamente que através da conversação pode-se estudar a coesão e a coerência, entendendo que a esse gênero textual possibilita a avaliação de como esse aluno estrutura e organiza suas ideias, pois segundo Fávero (1999, p.87), a conversação "é altamente estruturada e passível de uma análise formal", sendo a coesão e a coerência elementos linguísticos importantes para essa análise.

Questão 20: (APÊNDICE C - p.124)

. Você trabalha com textos orais em suas aulas de língua espanhola?

Na pergunta 20, o docente afirma utilizar textos orais, algumas vezes, nas aulas de língua espanhola, mas somente como forma de avaliação. Identificamos, nessa

afirmação, uma limitação de uso desses textos, e o motivo de tal limitação pode ser justificado pela próxima pergunta.

Questão 21: (APÊNDICE C - p.124)

(Se na questão anterior (19) você marcou as opções a b ou c, identifique o (s) principal (is) motivo (s) que responde o porquê da pouca utilização da modalidade oral em sala de aula.

Nessa questão, o docente afirma ser difícil a sistematização, ou seja, isso pode servir como obstáculo para o trabalho do texto oral, ou seja, é difícil trabalhar com a oralidade em sala de aula, pois sua sistematização é complexa. De fato, a afirmação do professor corresponde a uma questão de dificuldade pela qual muitos profissionais passam, que é a sistematização de atividades orais, e, como explica Silva (2016), apesar de a oralidade ser recomendada por diversos estudiosos e estar presente em diferentes documentos oficiais - como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) referentes ao ensino de língua estrangeira, no caso, espanhol - ainda sofre limitações no que se refere à sistematização e à sua valorização.

Questão 23: (APÊNDICE – p.125)

. Se você trabalha com o texto oral em sala de aula, faz isso em: 100%, 75%, 50%, 25% ou 10%?

Na assertiva 23, o docente afirma trabalhar o texto oral em sala de aula em 50%, representando assim em porcentagem, metade de sua aula é destinada para a modalidade oral. Afirmação que não corrobora com a 16, pois o docente afirma trabalhar a oralidade somente como forma de avaliação, identificamos também uma contradição entre essas duas respostas.

Questão 24 (APÊNDICE – p.125)

. Que gêneros orais você já trabalhou em sala de aula?

Na vigésima quarta pergunta, o professor afirma que já trabalhou um gênero oral em sala: a conversação. Seguramente é um gênero oral importante a ser utilizado nas aulas de língua estrangeira, como afirma Levison (1983, p. 284 *apud* Marcuschi, 1997, p. 14), a conversação se configura como a " [...] matriz para a aquisição da linguagem, a conversação é o gênero da interação humana". O estudo desse gênero, entretanto, não é suficiente para desenvolver no aluno as habilidades orais necessárias, uma vez que o nível de tensão é bem menor que em outros como o debate, a exposição oral, além de exigir uma variação linguística menos monitorada,

o que não prepara o aluno para as diversas possibilidades de se apresentar em público.

Questão 25: (APÊNDICE C – p.126)

Quando trabalha com um texto oral em sala de aula, geralmente, você?

Na vigésima quinta pergunta, o professor respondeu sobre seus procedimentos metodológicos quando há trabalho com texto oral. Declarou que dá aula sobre o gênero oral, em seguida pede aos alunos que o produza, e, por fim, avalia a produção e pede uma reprodução.

Questão 26: (APÊNDICE C - p.126)

. Com qual finalidade você utiliza o texto oral?

Na vigésima sexta e última pergunta, a docente afirma utilizar o texto oral para desenvolver a produção oral do aluno, sendo esse, inquestionavelmente, o principal objetivo do texto oral, mas, com certeza, não o único. O texto oral nos proporciona uma variedade de possibilidades, como já até mesmo comentamos aqui nesta análise, podemos estudar o texto oral com a finalidade gramatical, coesão e coerência, exercício de saber colocar-se diante de diferentes opiniões, por meio do debate, construção de argumentação, entre tantas ricas finalidades que os gêneros orais podem nos proporcionar.

## 4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DISCENTE

Os questionários discentes foram aplicados aos alunos do 3º ano, logo após a gravação em áudio da aula de língua espanhola. A escolha do 3º ano se deu por ser o último ano do ensino médio, nível no qual o conhecimento da língua espanhola já está mais avançado.

A aplicação dos questionários teve por finalidade buscar respostas dos alunos com relação ao seu conhecimento sobre a oralidade e a utilização desta na aprendizagem deles da língua espanhola. Cada questão possui uma justificativa opcional, porém, nem todos os alunos participantes justificaram suas respostas, apenas 2 (dois) dos 6 (seis) alunos fizeram isso. As justificativas discentes serão apresentadas abaixo dos gráficos. As afirmativas centraram-se na importância da oralidade para a aprendizagem do aluno da língua espanhola, sobre a baixa cargahorária, assim como também perguntamos acerca da sua prática oral. Todos esses dados foram fundamentais para uma análise mais completa e fundamentada da transcrição.

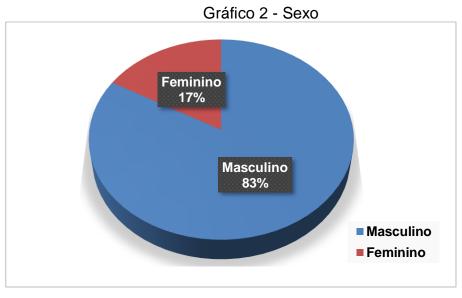
Antes da análise propriamente dita do questionário, caracterizamos os alunos, por serem sujeitos de pesquisa, evidenciando sua idade e sexo. Portanto, teremos, a seguir, dois tópicos referentes a dados pessoais, idade e sexo, e o tópico II Texto oral e a aprendizagem da língua espanhola, que se refere às perguntas e afirmações que desenvolverão esta análise.

### I. Dados Pessoais



Fonte: elaboração própria em 2019

Os sujeitos de pesquisa tinham todos entre 17 e 21 anos de idade, que é a idade média de um adolescente que está concluindo a educação básica, mais especificamente, nesse caso, o ensino médio.

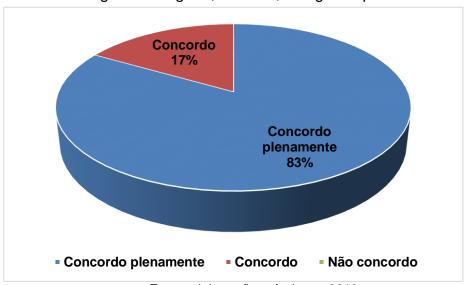


Fonte: elaboração própria em 2019

Dentre os participantes desta pesquisa, havia homens e mulheres, contudo, a predominância era masculina. Como mostra o gráfico, 83% masculino e 17% feminino.

# II. Texto oral e a aprendizagem da língua espanhola

Gráfico 3 – É necessário o estudo da oralidade para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, a língua espanhola.



Fonte: elaboração própria em 2019

Nessa primeira assertiva, o intuito foi averiguar como o aluno vê a necessidade a importância da oralidade para sua aprendizagem. E, como mostra o gráfico, todos concordam com a afirmação de que a oralidade é necessária para a aprendizagem da língua espanhola; 17% dos que responderam ao questionário concordam e 83% concordam plenamente. Isso mostra que a maioria dos alunos tem consciência da real importância da oralidade para a sua aprendizagem na língua espanhola.

#### Justificativa discente:

**Aluno 2:** "não tem como aprender perfeitamente uma língua sem saber muito sobre ela".

**Aluno 3:** "oralidade como é a produção da fala é importante pois ajuda na fala da pessoa".

As justificativas dos alunos 2 e 3 evidenciam a consciência de estar aprendendo uma língua estrangeira, assim como também o conhecimento de que o desenvolvimento da fala é importante.

Gráfico 4 – Nas aulas de língua espanhola há mais atividades escritas ou faladas?



Fonte: elaboração própria em 2019

Na segunda afirmação, procuramos investigar que tipo de atividade era predominante nas aulas de língua espanhola, e, de acordo com o gráfico, 17% responderam que são trabalhadas em sala tanto atividades escritas como faladas. Já 83% responderam que há mais atividades faladas, representando, dessa forma, a maioria.

Dessa maneira, podemos inferir duas proposições: a primeira que as aulas são bastante dialogadas, em que a professora a todo momento faz indagações aos alunos, e, consequentemente, eles respondem seja na língua materna, seja na língua estudada; e a segunda proposição seria que as atividades faladas para os alunos sejam o simples ato de falar e não a produção efetiva do texto oral.

A maioria 100%

A maioria 100%

Gráfico 5 – A forma como o professor faz as atividades torna fácil a aprendizagem dos conteúdos para você?

Fonte: elaboração própria em 2019

Na terceira pergunta buscamos dados acerca da aprendizagem dos discentes, se a metodologia usada pela professora tornava fácil à aprendizagem para o aluno. Assim, a partir do gráfico, 100% dos participantes responderam que a maioria da metodologia aplicada pela professora tornava fácil a aprendizagem dos conteúdos.

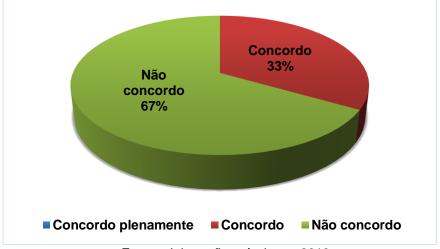
#### Justificativa discente:

Aluno 2: "são muito interativas e interessantes".

Aluno 3: "sim, pois ela trabalha os dois pontos escrita e falada".

A justificativa do aluno 2 corrobora com o dado do gráfico. Já o aluno 3 justifica que a aprendizagem para ele se torna fácil pois a docente trabalha a escrita e a fala.

Gráfico 6 – Acredito não precisar estudar a oralidade, pois estou me preparando para o Enem, por isso apenas escrevo redações e aprendo gramática.



Fonte: elaboração própria em 2019

Nessa afirmação, buscamos a visão dos alunos em relação à oralidade frente ao período de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pois estavam cursando o 3º ano do ensino médio. Assim, 67% não concordam com a afirmação, acreditando que é necessário estudar também a modalidade oral nesse período de preparação para o Enem. Contudo, 33% dos participantes concordam com a afirmação, acreditando não ser necessário o estudo oral nesse período.

#### Justificativa discente:

**Aluno 2:** "apesar dos textos precisarem muito de gramática a oralidade é muito importante para compreensão".

Aluno 3: "os dois vai influenciar nos estudos."

Gráfico 7 – Acredito haver poucas aulas da disciplina de língua espanhola dedicadas à oralidade.



Fonte: elaboração própria em 2019

Tanto a justificativa do aluno 2 como a do 3 corroboram com a porcentagem do gráfico. As duas justificativas apresentam-se como positivas, pois afirmam que tanto a aprendizagem da gramática como a da oralidade são importantes.

Nessa afirmação, buscamos a visão do aluno em relação às aulas de língua espanhola dedicadas à oralidade. De acordo com o gráfico, entre os participantes, 67% concordam plenamente que há pouco tempo de aulas de língua espanhola dedicadas à oralidade, 16% concordam e 17% não concordam com a afirmação. Diante dos dados, identificamos que há uma contradição com o gráfico 2, pois, na questão 2, 83% dos alunos responderam haver mais atividades faladas do que escritas. Possivelmente tenha havido uma confusão de conceito entre os termos 'faladas' e 'oralidade'.

#### Justificativa discente:

**Aluno 2:** "tem somente que administrar bem o tempo".

Aluno 3: "tem pouco tempo para as aulas de oralidade".

As justificativas acima defendem dois pontos diferentes. O aluno 2 acredita que administração do tempo seja o fato determinante. Já o aluno 3 defende que, de fato, há pouco tempo para as aulas de oralidade.

Gráfico 8 – Acredito que minha aprendizagem oral na língua espanhola é prejudicada pela baixa carga horária oferecida a essa disciplina.



Fonte: elaboração própria em 2019

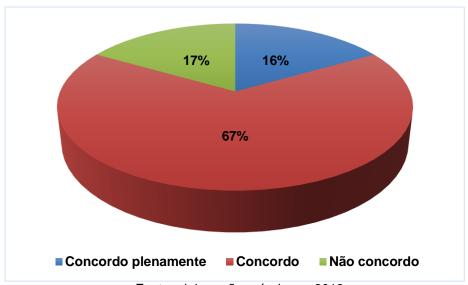
Nessa afirmação, os alunos responderam sobre o fato de a baixa carga horária da disciplina de língua espanhola prejudicar a sua aprendizagem oral. Quanto a essa afirmação, 67% concordaram plenamente com a afirmação, e 33% apenas concordaram. Com esses dados, podemos afirmar que os discentes participantes desta pesquisa acreditam que a baixa carga horária os prejudica, no que diz respeito à aprendizagem oral.

#### Justificativa discente:

Aluno 2: "precisamos de mais aulas na semana".

A justificativa do aluno 2 reforça ainda mais os dados do gráfico, evidenciando um ponto negativo para o ensino da língua espanhola na escola pública, ou seja, a baixa carga horária configura-se como um prejuízo para o bom desempenho do aluno.

Gráfico 9 - Tenho dificuldades na produção da fala da língua espanhola em seminários, debates ou conversações, principalmente em avaliações.



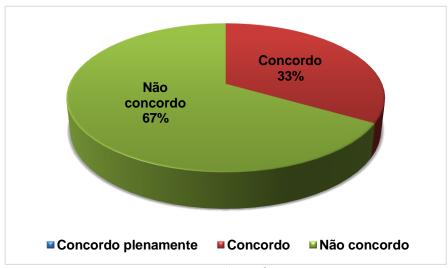
Fonte: elaboração própria em 2019

Nessa afirmação, buscamos averiguar aspectos práticos sobre a produção oral do aluno. Diante da afirmação, 67% concordam que possuem dificuldades na produção da fala da língua espanhola, em seminários, debates ou conversações, principalmente em avaliações; 16% concordam plenamente; e 17% não concordam. Possivelmente podemos justificar os 67% dos alunos terem dificuldades na produção da fala, por causa da baixa carga horária da disciplina de língua espanhola, como apresenta o gráfico 6, além da pouca produção de gêneros nessa modalidade.

### Justificativa discente:

Aluno 2: "tenho uma facilidade para entender oralmente."

Gráfico 10 – Quando há trabalhos orais da disciplina de língua espanhola, como seminário, eu não preciso estudar o que irei falar, pois apenas irei ler os slides.



Fonte: elaboração própria em 2019

A afirmativa acima teve como intuito investigar como se realizam as atividades orais. Assim, 67% não concordam com a afirmação, evidenciando que o aluno tem entendimento de que o seminário não se resume à leitura. Já 33% dos discentes concordam com a afirmação, revelando o contrário da porcentagem anterior, ou seja, uma ideia equivocada do gênero oral seminário.

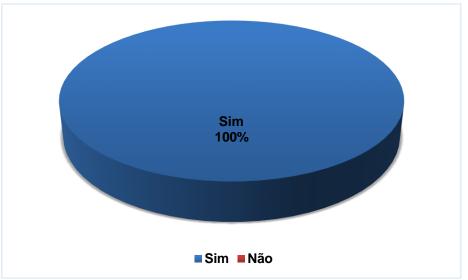
#### Justificativa discente:

**Aluno 1:** "terei que estudar conteúdo para melhorar o conhecimento além do que estudei sobre o assunto".

Aluno 2: "estudar é sempre bom".

Nas justificativas acima, vemos uma atenção à apropriação do conhecimento para as apresentações, uma vez que os alunos 1 e 2 afirmam ser necessário estudar bem o assunto a ser apresentado.

Gráfico 11 – Sempre após as apresentações orais de língua espanhola, sou informado pelo professor do que errei e do que acertei na produção da fala.



Fonte: elaboração própria em 2019

O papel do professor tem fundamental importância para as apresentações, tanto antes como após estas. É necessário que o aluno tenha consciência das suas adequações e inadequações na produção da língua estrangeira. Nessa afirmação, buscou-se saber se havia esse "feedback", se fazia parte dos procedimentos de avaliação e organização de ensino do docente. Dessa forma, 100% dos alunos responderam que sim, que são informados dos erros<sup>9</sup> e dos acertos após as

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> As palavras "erros" e "acertos" presentes na pergunta do questionário e ilustrada por meio do gráfico deveriam ter sido substituídas por adequação e inadequação, mas foram utilizadas para facilitar a compreensão dos alunos sobre a pergunta.

apresentações orais. Esse retorno ou "feedback" das atividades orais se fazem de extrema importância, pois, aos poucos, o aluno irá criando uma compreensão de suas falhas e de seus acertos, podendo, assim, discuti-los a partir de uma orientação que o direcione para o aprimoramento.

Gráfico 12 – Quando há apresentações em espanhol, em que eu preciso falar, eu sempre decoro a minha fala.



Fonte: elaboração própria em 2019

Nessa última afirmação, buscamos investigar acerca da efetiva produção da fala, como os alunos realizam atividades orais e se há de fato uma produção. Dessa forma, 67% dos alunos responderam que não decoram a fala para apresentações em espanhol; já 33% responderam que sim.

#### Justificativa discente:

**Aluno 1:** "para ter uma noção e não ficar interrupções com nada".

**Aluno 2:** "Espontaneidade é tudo".

A justificativa do aluno 1 refere-se à memorização da fala. Já o aluno 2 acredita que a espontaneidade nas apresentações é importante.

# 4.3 ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, analisamos a transcrição da aula de língua espanhola, realizamos a análise em consonância com nossos objetivos e questões de pesquisa. Dessa maneira, analisamos as teorias linguísticas que embasam o trabalho com texto oral e como são aplicadas, assim como também analisamos os procedimentos didáticos no que tange ao texto oral e deter-nos-emos em descrever o trabalho do docente com o texto oral em sala

A aula transcrita possui início, meio e fim, conta com 1hora e 30 minutos de duração, em uma turma de 3º ano do ensino médio, da disciplina de língua espanhola, de uma escola estadual pública. Analisamos a aula sob os critérios da teoria linguística Análise da Conversação.

### 4.3.1 Entendimento do código

Inicialmente, nos primeiros minutos de aula, já podemos identificar que não há a mudança de código pela professora da turma, e que há a compreensão dos alunos, pois eles respondem, em língua materna, e não na língua espanhola. Esse dado nos permite deduzir que a professora os acostumou a lecionar na língua espanhola, mas não exige dos alunos que eles façam - ou ao menos tentem - uma produção oral na língua em estudo. Essa exigência só será cobrada no momento de leitura, na última atividade escrita realizada.

**Contexto**: a professora inicia a aula fazendo uma introdução sobre ser a última aula da turma, uma aula de despedida (pois é uma turma de 3º ano) para depois iniciar a primeira atividade.

(Apêndice – pág. 90) Exemplo 01<sup>10</sup>

P: primeramente, es (+) ¡Buenos días!

A: Buenos días ((todos os alunos falam))

P: hoy es nuestra::: última clase, ¿sí? quería que todos estuviesen aquí, porque (+) esta clase es (+) para (+) despedirnos, ¿sí? es una clase de despedida, porque como son el último grado aquí, la última serIE de la enseñanza media, ya

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Em todos os exemplos as formas em negrito correspondem ao que foi comentado na análise.

están prontos para salir, yo creo, ¿no? Yo creo que ya están todos preparados para otros desafíos ¿sí?, entonces la idea de esta clase es justamente hablar un como sobre (+) no necesariamente nuestra experiencia, pero, (+) creo que aquellas cosas que pasamos aquí y:: como:: nos vemos, a::: nuestros colegas, yo creo que (+) todos aquí ya se conocen hace mucho tiempo ¿no? ¿Cuánto tiempo?

P: ¿ustedes están juntos desde de qué serie?

A: cinco an

A: cinco e quatro anos

P: cinco

A: e quatro anos

P: ¿cuatro a cinco años juntos todos aquí? ¿TODOS aquí están juntos desde de ese período?

(Incompreensível) ((falam todos ao mesmo tempo))

P: ¿João<sup>11</sup>?

(Incompreensíveis) ((falam todos ao mesmo tempo))

P: ¿cómo?

C: tá aqui desde 2010

P: ¿pero este grupo junto?

(Incompreensível ((falam todos ao mesmo tempo))

A: esse grupo tem quatro cinco anos

P: cuatro cinco

P: Es mucha cosa ¿no? Todos aquí de alguna manera é: de alguna manera nosotros, ustedes ¿no? Yo, nosotros nos conocemos este año ¿sí? y en medio del año, pero ustedes ya se conocen y creo que:: tienen (+) una idea particular sobre quién es tu colega o amigo se puede llamar así, ¿no? quien es ese otro y quien es tú, ¿sí? É:::, entonces pensé en esta clase en trabajar un poco sobre como nosotros nos vemos, ¿sí? y aquí trouxe, he traído, perdón una::: una lista con(Incompreensível) y

=

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Nome fictício

A: pensava que era despacito

P: cómo?

A: pensava que era despacito

P: ¿despacito? Não ((ri)) (+)

P: estas cuando vamos hablar de personas, nosotros, é::: nos quedamos, nosotros nos fixamos en características físicas o características de::: de carácter de la persona, no? Entonces aquí hay una pregunta, ¿cuál es la pregunta? (+)

P: la primera

A: \(\text{Que ves cuando me ves?}\)

P: ¿cómo?

A: ¿que ves cuando me ves?

P: ¿qué ves cuándo?

A: me ves

P: me ves, ¿sí?

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)12

Logo no início da aula, podemos identificar elementos importantes. Durante toda a aula, a professora fala em espanhol, e os alunos a respondem em português, ou seja, entende-se que há uma compreensão da língua espanhola e, mesmo que os turnos dos alunos não sejam nessa língua, há uma comunicação e um entendimento. O único momento em que os alunos se expressam em espanhol é nos momentos de leitura, e não há mudança de código pela professora, desde do início da aula até o fim, seu código será na língua espanhola.

### 4.3.2 Passagem de turno

A passagem de turno ocorre bastante na aula. A professora usa esse expediente como uma estratégia para que os alunos participem da aula, promovendo uma troca de falante, para que haja um diálogo.

**Contexto:** neste exemplo, a professora discute com os alunos sobre a pronúncia das palavras e o seu significado.

<sup>12</sup> Fonte da transcrição da disciplina de língua espanhola da Escola Estadual Josefa Sampaio, gravada no ano de 2017.

## (Apêndice – pág. 97) Exemplo 02

A: castanho é ruivo

P: no ((ri)) es otra palabra, castaño es castaño ¿sí? me pareció interesante esta pronuncia que él hablo de la a ¿no? ¿se acuerdan de la clase que tuvimos del alfabeto de los sonidos en español que estábamos hablando que la a en español es marcada, no es castânho, ese ân es del portugués es, sería más así más acentuado, castáño ¿sí? Porque la a está ahí, la ñ también, pero no hay préstamos de sonido, ¿cierto? ¿se acuerdan de esto no? Entonces castaño... ¿qué más? ¿del

# pelo?

A: pelo rizo

P: ri?

A: rizado

P: ¡rizado, ahí! ¡perfecto! pensé que alguien iba, PENSÉ QUE ALGUIEN IBA A rizado (pronuncia do portugués) iba a hablar rizado o rizado, porque la z que está ahí parécenos, induce a hablar ri rizado, ¿no? Pero ¿qué sería rizado? ¿Si uno es liso

el otro es?
A: cacheado

P: cacheado, sí, seria rizado, ¿sí? Ô ¿la próxima?

A: moreno

A: moreno

P: moreno, morena, ¿no? ¿y la próxima?

A: Incompreensível

P: ãn? Ahí más confuso ¿no?

A: pelirosa

P: **pe...?** 

A: peliroja

P: como?

A: pelirojo

P: peli?

A: rojo

Incomprensível

(risos)

P: peliro?

A: rojo

A: rojo

P: ¡sí!, pelirojo, ahí sí, tenemos ruivo, pelirojo, rojo

Incomprensível

P: vermelho, ¿sí? Pelo, pelo rojo, rojo es vermelho, ¿sí? Entonces pelirojo, y perfecto porque rojo, ese "ro" cuando juntamos pelo con rojo formamos una palabra compuesta, é::: añadimos una r, rojo y nadie habló "ro", con el sonido de r (som do portugués), sí? ¡bueno! ¿Qué más?

Incomprensível

A: blanco

P: blanco o blanca, ¿qué más?

A: cabelo marrom

P: ¿qué más?

A: negro

P: ãn?

A: negro

P: negro o negra ô...? qué más?

A: fuete

P: ãn?

A: fuerte

P: ¡fuerte, exactamente, fuerte! con la r marcada

incomprensível

P: y qui qui quién no es fuerte se llama se llama débil, DÉBIL

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)

A passagem de turno pela professora estimula o aluno a pensar no significado correto da palavra, na pronúncia, passando o turno ao aluno. Essas escolhas metodológicas caracterizam uma aula expositiva dialogada, que será melhor discutida no próximo tópico.

### 4.3.3 Aula expositiva dialogada – diálogo assimétrico/simétrico

A aula expositiva dialogada, caracteriza-se por promover o pensar do aluno, através das indagações podendo ser crítico ou não, dependerá da intencionalidade do docente e do discente. Na aula transcrita em análise, observamos que há bastantes perguntas feitas pela professora aos alunos, e elas são feitas exatamente para dar dinamicidade à aula.

A aula se apresenta como um diálogo predominantemente assimétrico, pois é a professora que inicia, orienta, dirige e conclui a interação, mas também permite que o aluno tenha o seu turno de fala. As indagações funcionam como uma espécie de pressão sobre os alunos, estimulando-os o pensar.

**Contexto:** a professora conversa com os alunos sobre o fim de uma fase e o início de outra, pois estão concluindo o 3º ano do ensino médio, e como esses eventos são postados na rede social, como o facebook.

(Apêndice – pág. 99) Exemplo 03

P: sería::::, ustedes están despidiendo de esa fase y está iniciando otra completamente diferente, ¿no? Y estas cosas marcan, ustedes van sentir esto cuando estuvieren en en la: formatura, ¿no? Estuvieren todos juntos, arreglados, bonitos, ¿sí? con todo, perfumados, y ahí verán que no habrá más ese encuentro todos los días, ¿sí? Algunos que no les gustaban venir, ahora no van ser más aquí, ¿sí? Entonces es otra fase, otra etapa, de la bellísima cosa buena, ¿sí? nos despedimos de esa, pero damos como é::: como un olá para otra fase completamente inesperada, ¿sí? Y algunos de ustedes tienen ciertas características que están aquí, que ustedes hablaron, pero otras características que ustedes van descubrir con el tiempo ¿sí? ¿pero lo que quiero hacer, cuando estamos todos así emocionados, que una cosa marca nuestra vida, que normalmente hacemos? ¿Cuándo hay un evento importante en nuestra vida? Algo marca

A: comemoramos

P: ¿comemoramos, y qué más que hacemos?

A: registramos

A: registramos

P: registramos, ¿dónde?

((cadeira arrastada))

A: incompreensível

P: ãn?

A: celular

P: ¿en el teléfono, y:: qué más?

A: incomprensible

P: ãn

A: las mentes

P: ¿en las?

A: mentes

A: mientes

P: miente sí, pero hay otra cosa otro lugar

A: miente

A: no coração

A: mientes

P: sí en el corazón, ciertamente en el corazón Y en las redes sociales, ¿no?

000.0.00, (

A: ahh

P: aquí

Incompreensivel

P: obviamente que aquí, este es es Facebook

A: está conectado

P: está conectado, ¿no? ese aquí es una versión actualizada un

punto cero

A: aí sim

((Risos))

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)

O exemplo acima ilustra o que pode ser observado durante toda aula, as passagens de turno cedidas pelo docente. Os turnos mais longos são pertencentes à professora, e os curtos, aos alunos.

#### 4.3.4 Marcador conversacional

Podemos identificar a ocorrência de marcadores conversacionais durante a realização da aula. Como explica Pereira (2008, p. 108), "os marcadores conversacionais são elementos verbais, prosódicos ou não-linguísticos que estruturam o texto e sinalizam a orientação ou o alinhamento recíproco dos interlocutores, ou destes em relação ao discurso". Os marcadores presentes na transcrição funcionam como reforço do que foi dito, pós-posicionados, tanto no final de turno quanto no final de unidade comunicativa, e são mais usados pela docente.

**Contexto**: nos exemplos a seguir, a professora explica os procedimentos da atividade.

(Apêndice – pág. 100-101) **Exemplo 04** 

P: voy darles un tiempo, qué quiero que ustedes hagan, pongan esas informaciones en Facebook, ¿sí? nombre, apellido, ¿qué es apellido?

A: sobrenome

(Apêndice – pág. 101) Exemplo 05

P: ustedes van a escribir, en este en este

Incompreensivel

Ustedes van hacer sólo de sus colegas, ¿sí? En que estás pensando sobre tu colega, ¿sí? cuando vamos parabenizar a una persona, cuando vamos é:: hacer cualquier, cosa ¿no? escribimos en el perfil é:: en el perfil de la persona, ¿sí? pueden escribir algún mensaje se quiere y se precisarem de más..., está! (DiscipEsp/ EEJS – 2017, apêndice: p. 88)

# 4.3.5 A oralização

No exemplo abaixo, identificamos a leitura do texto escrito, uma lista de palavras com diferentes características. A partir dessa lista, os alunos realizam a primeira atividade de leitura. A prática da oralização, muitas vezes, pode ser confundida com a oralidade, reiteramos que o ato de leitura de um texto escrito não se caracteriza como oralidade, mas como oralização.

**Contexto:** a professora está dando prosseguimento da atividade, ocorre a leitura de listas de palavras de características físicas e personalidade.

# (Apêndice - pág. 91) Exemplo 06

P: ¿qué significa? que::: tu consigues ver en mí persona ¿sí?, básicamente, cuando piensas en mí y hay algunas características que puse aquí características de estas dos a::: de carácter y físicas sí? que::: podemos é:: caracterizar que normalmente caracterizamos otras personas, ¿alguien quiere leer? ¿Algunas características? ¿de carácter? ¿João? ¿O no? João está aquí, João, como digo esta primera?

A: despistado

P: ¿despistado, que parece despistado? ¿Que sería una persona despistada?

A: distraído

P: ¿distraído, ¿no? ¿Parece que está fuera de la pista no? Distraído se llama despistado, ¿qué más?

A: tímido

P: tímido o tímida, ¿qué más?

A: listo o lista

P: listo, ¿qué sería listo? ¿o lista? Más un poco (+)

A: listo sería tipo...

P: listo, cuando estamos, ¿ustedes se acuerdan que algunas veces cuando estamos en clase yo hablo estamos listos?

A: prontos?

A: prontos?

P: ¡pronto, sí! pero una persona lista, aí podemos decir está muy listo, es una manera de pensar la palabra, la otra es é:: cuando hablamos de una persona lista es una persona que aprende con facilidad, ¿sí? Que tiene una habilidad de resolver problemas y de afrontar esos problemas y de darse cuenta muy rápido de alguna cosa, ahh es listo, es listo de una hora para otra ya piensa ¿sí? Ya sabe la respuesta, ya capta las cosas en el aire ¿sí? Sería listo.

(DiscipEsp/ EEJS – 2017, apêndice: p. 88)

68

Após a explicação do título da lista de palavras, ¿qué ves cuando me ves? Já

podemos verificar como se realizará a primeira atividade, no momento em que se pede

para ler, ¿alguien quiere ler? Logo a atividade que está prestes a ser realizada não

será uma atividade oral e sim de leitura.

Metodologicamente há a escolha de uma lista de palavras, essa lista é lida

pelos alunos e discutida entre eles e a professora. Assim, identificamos de maneira

clara a sinalização para leitura das características.

4.3.6 A heterocorreção colaborativa

Como já dissemos anteriormente, a heterocorreção colaborativa é utilizada

tanto para adicionar dados ao turno do falante quanto para sugerir um termo mais bem

apropriado ou, ainda, para repetir o que foi dito. Na aula, há a constante correção da

pronúncia, que, seguramente possui uma grande importância para a aprendizagem

de língua estrangeira e, consequentemente, para a produção oral. Nessa transcrição,

a professora dá a devida atenção à pronuncia dos alunos.

Contexto: no exemplo a seguir, temos ainda a leitura feita pelos alunos das

características físicas e de caráter e a correção da professora na pronúncia dos

alunos.

(Apêndice – pág. 93) Exemplo 07

P: ¡Sí! Amável é::: la otra?

A: egoísta

P: egoÍSTA, ¿así? EgoÍX::TA, ¿cómo hablamos? ((ri)) ¿cómo

hablamos?

A: egoĺX:::TA

P: egoísta, ¿así como nosotros? ¿cómo decimos? Egoísta,

normalmente en español la "s" es más así, más sss, egoísta,

ni tanto, egoíxta ((ri)) es más nuestro, ¿no? que una

persona, este aquí ¿cómo pronuncio esta palabra?

A: raro

P: ¿cómo?

A: raro

A: raro, ¡exactamente! ¡ahí! ¡Perfecto!, ((ri)), porque hasta pregunté, esta una palabra simple ¿no? Es simple, pero cuando estamos hablando queremos é:: queremos hablar en portugués y decimos raro, ¿no? La r siempre tiene sonido de rr, ¿sí? Ese sonido de Jota, ¿sí? De erre, es de la j y de la R, esto está comprendido, ¿no? ¿y qué sería raro? ¿una persona rara?

A: rara

P: ¿rara? ((ri)), en portugués no ((ri))
A6: estranho?

P: ahí, estranho! ¿cómo sabes? raro, sabes es estranho, es una palabra que llamamos falsa amiga.

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)

O exemplo acima mostra a atenção dada pela professora para a fonética, para a pronúncia correta das palavras, e isso será recorrente, se o aluno pronuncia determinada palavra de uma maneira inadequada, a professora logo o relembra a pronúncia correta e os sons de cada letra.

A pronúncia será corrigida e cobrada durante toda a aula, como já falamos, portanto, observamos o quão importante é o estudo da pronúncia e, consequentemente, para as habilidades orais dos alunos. É necessário destacar a relevância da pronúncia, pois esta possui ação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de uma língua estrangeira, uma vez que uma palavra pronunciada de forma inadequada pode gerar um sentido diferente do desejado pelo falante.

De acordo com Falcão (2009, p.16), " [...] é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidades da fala e particularidades de entonação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível". Pode-se dizer que a pronúncia é uma das bases para a língua oral, assim como também para uma produção oral de qualidade.

Contudo o que se identifica é que, mesmo dando atenção à fonética, o docente não realiza atividades orais, mas somente de leitura, as correções feitas na pronuncia dos alunos, foram a partir da leitura e não da produção oral.

### 4.3.7 Metodologia orientada para a escrita

No exemplo a seguir, a atividade realizada não está orientada para uma atividade oral, mas escrita.

**Contexto:** no exemplo 08, a professora explica os procedimentos da segunda e última atividade.

(Apêndice – pág. 100) Exemplo 08

P: pero esta es tu página, este es tu página, este es tu perfil del Facebook, ¿sí? Entonces que quiero que ustedes hagan, ustedes tienen una cierta idea de quién son ¿sí? que quiero que ustedes hagan, ustedes tienen una cierta idea de quién son, ¿sí? Y eso es una cosa que ustedes van a poner, yo quiero que ustedes pongan aquí, con las pre con las preguntas, y pongan las informaciones necesarias para identificarse y como ustedes se ven, y que quiero que hagan ainda, yo quiero que ustedes también **escriban** para los colegas aquí es aquella pared, que llamamos mural en portugués de face, ¿sí? Que podemos escribir sobre otra persona. Entonces voy a distribuirles y ustedes van a **escribir** para los colegas que ustedes piensan de estos colegas, sus características, como ustedes ven a sus colegas, y como se ven ¿sí? Y pueden escribir mensajes de::: no sé de:: incentivo, cualquier cosa que ustedes quieran, después vamos leer estas este perfil, ¿cierto? Entonces voy distribuirles.

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)

Temos, portanto, uma segunda atividade, e, de acordo com que observamos, será uma atividade escrita, em que os alunos deverão escrever um pouco sobre si e sobre os colegas. Abaixo temos a continuação dos procedimentos metodológicos da segunda atividade realizada.

(Apêndice – pág. 100-101) **Exemplo 09** 

P: voy darles un tiempo, qué quiero que ustedes hagan, pongan esas informaciones en Facebook, ¿sí? nombre, apellido, ¿qué es apellido?

A: sobrenome

P: ¡sí!, fecha de nacimiento, profesión y AHÍ ¿quién soy yo? ¿cómo me veo? ¿sí? ¿cómo me describo? ¿qué tipo de amigos busco? Personas así... ustedes tienen una lista, puede utilizar la: red, internet para buscar algunas palabras

A: é pra entregar?

P: sí, vamos hacer ahora, ¿sí? E::: mis centros de interés y que van a describir a sus amigos, ¿sí? Voy pasarles los comentarios (DiscipEsp/ EEJS – 2017, apêndice: p. 88)

Os períodos destacados em negrito, como ¿quién soy yo?, ¿cómo me veo?, ¿cómo me describo?, ¿qué tipo de amigos busco?, correspondem às perguntas da atividade proposta pela professora, atividade essa que se realiza por meio da escrita, no entanto, poderia ter se realizado oralmente.

### 4.3.8 Metodologia orientada para a leitura

**Contexto:** nesse exemplo, a professora pede aos alunos que leiam o que eles escreveram, a leitura da atividade.

(Apêndice – pág. 107) Exemplo 10

P: ¿ahora vamos?, ¿todos terminaron? ¿Todos están terminados?

Incompreensivel

P: ¡ahora sí! Todos queremos saber, ¿sí? Queremos que ustedes ahora leean, los comentarios, ¿sí?

(DiscipEsp/ EEJS - 2017, apêndice: p. 88)

Após o término da atividade, a professora orienta para a leitura do que foi escrito. Como já havia sido sinalizado antes que seria uma atividade escrita, haveria uma leitura posteriormente. É primordial esclarecer a diferença entre oralidade e oralização, pois, por vezes, há um entendimento equivocado do que venha a ser a oralidade. Marcuschi afirma que " [...] em geral, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita. Não raro é também equivocada e

confunde a análise da oralidade com atividades de oralização da escrita" (Dionísio; Marcuschi, 2007, p. 29). O não conhecimento sobre a diferença entre oralidade e oralização, inquestionavelmente, prejudica o ensino da língua, pois a leitura não se configura como produção oral. Dessa forma, a competência oral do aluno acaba por não ser estimulada.

### 4.3.9 Teorias linguísticas presente na aula

Pode-se dizer que a teoria linguística em que se pauta a aula em análise identifica-se por ser uma teoria característica do estruturalismo. Pois, a primeira atividade é uma lista de palavras de características físicas, de caráter e personalidade, a qual, é oralizada, juntamente com os alunos. A pronúncia correta dessas palavras é bastante cobrada, a professora constantemente corrige os alunos e os relembra como se pronuncia em espanhol, destacando a diferença da pronúncia entre o português e o espanhol.

O significado das palavras também é cobrado pela professora, por vezes, é feita a tradução pelos alunos e, outras vezes, é explicado o significado sem tradução pela professora. Percebemos que as palavras estudadas não estão inseridas em um contexto, é uma lista estrutural de palavras que, somente mais tarde, na realização de uma segunda atividade, os alunos irão usá-las para caracterizar os colegas.

Nessa segunda atividade, os alunos escrevem sobre eles mesmos e sobre os colegas. A escolha do gênero escrito é coerente ao contexto atual em que vive os discentes e a maioria dos jovens atualmente, que é o uso das redes sociais. Dessa forma eles utilizaram o vocabulário estudado anteriormente para escrever características gerais de si e dos colegas, como: nome, sobrenome, idade, personalidade, gostos, entre outros, ou seja, características inerentes a uma conta de rede social. Após realizarem a atividade, cada um leu o que escreveu de si e dos colegas.

Todos esses dados analisados na transcrição da aula nos permitiram identificar características de um método áudio-lingual, que tem por base a teoria estruturalista, existindo uma visão de língua como forma e estrutura, em que há uma forte presença do estudo de vocabulário, isolado de um contexto comunicativo. Dessa forma, também se constatou a inexistência do texto oral na aula em análise, assim como também, não se verifica o estímulo a uma produção oral na língua estudada.

# **5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS**

Podemos iniciar a triangulação apontando fatores que influíram sobre os procedimentos metodológicos com o não uso da oralidade na aula transcrita em análise.

No questionário docente, no tópico intitulado "formação acadêmica", nas questões de número 5, 6, 7 e 8, obtivemos dados que revelam o pouco contato da docente com a oralidade, a professora apenas cursou uma disciplina que comtemplava a teoria linguística Análise da Conversação, e a afirmação de que gostaria de uma atualização sobre o texto oral nos indica a própria reflexão do docente sobre sua prática.

Já na questão de número 14, do tópico "Texto oral e ensino da língua espanhola", o professor concorda que ensinar o texto oral requer conhecimentos muito específicos, mas diz que a escola onde trabalha nunca proporcionou uma formação aos professores sobre essa modalidade textual, por isso não tem como trabalhar com esse conteúdo. Esse é um dado também importante para nossa análise, que também explica o que encontramos na transcrição, como um fator de desconhecimento sobre a modalidade oral. A oralização entendida como oralidade é um exemplo de desconhecimento dessa modalidade.

Na questão de número 15, do tópico "Texto oral e ensino da língua espanhola", há a concordância do professor de que a predominância teórica encontrada na bibliografia sobre o texto oral dificulta o uso dessa modalidade em sala de aula. Esse dado também explica a ausência de atividades orais na transcrição, somente havendo atividades de leitura e atividades escritas. E, para corroborar, no questionário discente, na questão 05, do tópico "Texto oral e aprendizagem da língua espanhola", 67% dos alunos concordam plenamente que há poucas aulas da disciplina de língua espanhola dedicadas à oralidade.

Contudo, detectamos uma contradição nos dados do questionário discente, entre a questão 02 e 05, na questão 02, 83% dos alunos responderam que há mais atividades faladas nas aulas de língua espanhola, entrando em contradição com a questão 05 que abordamos acima, em que 67% dos alunos concordam plenamente que há poucas aulas da disciplina dedicadas à oralidade. Em nosso entender,

acreditamos que, provavelmente, os alunos entenderam que 'atividades faladas' se referem à simples linguagem oralizada.

No que diz respeito à baixa carga-horária oferecida à disciplina de língua espanhola nas escolas públicas estaduais, o docente, na questão de número 16, concorda plenamente que a baixa carga-horária da disciplina de língua espanhola prejudica o ensino do texto oral em sala de aula, assim como também os alunos, em sua maioria, na afirmação 06, 67% concordam plenamente que sua aprendizagem oral na língua espanhola é prejudicada pela sua baixa carga-horária. Esses são dados muito relevantes, pois a baixa carga-horária pode refletir no desempenho tanto do ensino quanto da aprendizagem, e podemos afirmar categoricamente que isso contribui para a desvalorização e desmotivação da disciplina. Compreendemos também que a baixa carga-horária da disciplina nas escolas se justifica por questões político-econômicas.

Na pergunta de número 20, o professor afirma utilizar o texto oral em sala de aula, mas somente como forma de avaliação, e logo na seguinte pergunta 21, o docente justifica o porquê da pouca utilização da modalidade oral em sala, e afirma ser de difícil sistematização. Podemos constatar esses fatores claramente na transcrição da aula.

Percebemos que há mais uma contradição, pois, na pergunta 22, o docente afirma trabalhar o texto oral em sala de aula em 50%, entrando em contradição com a pergunta 20, pois se só há o uso do texto oral somente como forma de avaliação, não há possibilidade dessa modalidade ser trabalhada em 50%, representando a metade de aulas designadas à oralidade, uma vez que só é utilizada em forma de avaliação.

Na questão 25 do questionário docente, a professora afirma que dá aula sobre o gênero oral, em seguida pede aos alunos que o produza, e, por fim, avalia a produção e pede uma reprodução, no entanto, não verificamos essa sequência metodológica na aula em que gravamos e analisamos.

À vista disso, a triangulação nos evidencia dados importantes para a pesquisa, pois promove um entendimento mais amplo dos fatos. Como, por exemplo, tantos os alunos quanto a professora estarem de acordo no que concerne ao fato de a baixa carga-horária prejudicar o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Assim como também nos permitiu compreender, através das contradições, o quanto a presença do texto oral em sala de aula ainda necessita ser defendido e difundido.

# 6 PROPOSTA DIDÁTICA

A oralidade deve estar sempre presente no ensino de línguas estrangeiras, pois entendemos sua importância para a aprendizagem desta. Ela faz parte de nosso cotidiano, pois integra-se às nossas interações comunicativas sociais linguísticas. Ao mesmo tempo, a sala de aula é um dos ambientes em que a conversação está mais atuante, pois é o espaço de construção de repertório linguístico dessa língua estrangeira. É nesse ambiente também que, geralmente, esse ensino e aprendizagem acontece de forma sistemática, com objetivos bem definidos e metodologia bem planificada e adequada ao contexto dos alunos.

Tendo em vista a importância dos estudos orais para o ensino e aprendizagem da língua espanhola e os dados obtidos através dos questionários docentes e discentes e da transcrição da aula - a partir dos quais foi possível obter respostas importantes para que pudéssemos entender a deficiência e a errônea visão no ensino da oralidade - que decidimos elaborar uma proposta didática que orienta metodologicamente, por meio de atividades, a realização da produção oral do aluno, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do ensino dessa modalidade textual.

A proposta didática tem por objetivo sugerir atividades que abranjam diferentes conteúdos, técnicas e gêneros orais que possam contribuir, de maneira positiva, para a prática docente em sala de aula no que se refere à produção oral da língua espanhola, assim como também para a melhoria do ensino e aprendizagem oral.

As atividades foram desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos da Análise da Conversação, Marcuschi (1997). Nos fundamentamos em esquemas sistematizados propostos por Gelabert, Bueso e Benítez (2002), nos quais eles defendem cinco fases principais para o desenvolvimento da expressão oral do espanhol como LE: pré-atividade/es; exposição clara dos objetivos da atividade a ser desenvolvida; desenvolvimento da atividade; avaliação da atividade e pós-atividade.

De acordo com Gelabert, Bueso e Benítez (2002, p. 40), na fase de préatividade, o aluno deverá ser preparado para o desenvolvimento da atividade que virá, atividades como de motivação, de conhecimento prévio, trabalho com o léxico, entre outras, são bem-vindas. Nessa pré-atividade, é importante que seja apresentado um modelo ou exemplo do que o professor cobrará do aluno mais adiante.

Após a pré-atividade, é importante assegurar a clareza dos objetivos e de realização da atividade, para que, assim, realize-se a atividade inicial. Após isso, partimos para o desenvolvimento desta.

No desenvolvimento da atividade de continuação, passada a pré-atividade, o professor tem muitas possibilidades de técnicas ou gêneros orais para realizar atividades de expressão oral, como: jogos, trabalho em grupo ou dupla, exposição, entrevista, debate, etc. Os autores atentam para a intervenção do professor no momento de produção oral dos alunos:

Durante o desenvolvimento da atividade, nossa intervenção deve ser mínima e nossas correções devem ser sobre o conteúdo e não tanto sobre a forma, pois interromperíamos o processo de fala. Resulta muito mais produtivo tomar nota dos erros cometidos, sobre tudo se são generalizados, e trabalha-los depois, na fase de avaliação da atividade. (GELABERT; BUESO; BENÍTEZ, 2002, p. 40, tradução nossa)

A interrupção do professor a todo momento em que o aluno comete uma inadequação, prejudica o desenvolvimento da sua produção oral, pois, por vezes, pode gerar timidez, corte do raciocínio, provocar irritação, desânimo, entre outros.

Por fim, na fase de pós-atividade, o professor pode aplicar atividades que reforcem ainda mais o conteúdo, havendo a possibilidade de incluir outras destrezas, além da oral. É também nessa fase final, que há a possibilidade de atividades mais específicas para ampliação do léxico e correção de estruturas gramaticais.

Elaboramos quatros atividades, utilizando os gêneros orais: o vídeo, exposição oral, entrevista e debate. Para o desenvolvimento das atividades, integramos diferentes conteúdos que fazem parte do plano de ensino da língua espanhola. Os objetivos foram traçados de acordo com o nível básico, uma vez que as propostas elaboradas são para alunos do 3º ano do ensino médio.

Ressaltamos aqui que as propostas apresentadas a seguir servirão aos professores como sugestões de atividades orais, podendo ser adaptáveis de acordo com o contexto de trabalho. A realização das atividades sugeridas pode ser desenvolvida em apenas uma hora/aula ou mais, ficará a critério do docente.

#### 6.1 ATIVIDADE 1 – VÍDEO

**Nível:** 3º ano do ensino médio (básico)

Objetivo Geral: estudar os verbos do presente do indicativo através do texto oral.

**Objetivos específicos:** desenvolver a produção oral; descrever sua rotina diária oralmente; usar os verbos no presente do indicativo.

Para que a atividade possa ser desenvolvida com êxito, é necessário que os alunos já tenham estudado anteriormente sobre o assunto, ou seja, que já tenha sido exposto a eles o conteúdo sobre os verbos no presente do indicativo. Nesta aula relembraremos esses verbos e suas conjugações.

Procedimentos metodológicos: como pré-atividade, deverá ser feita uma revisão dos verbos utilizados para expressar rotina, relembrando aos alunos sua estrutura e conjugação. Logo depois, apresenta-se aos alunos um vídeo de um jovem colombiano narrando sua rotina diária. Após a apresentação do vídeo, pergunta-se aos alunos se compreenderam o vídeo e se a rotina do jovem tem algo de parecido com as deles (tempo sugerido: 10 minutos). Logo depois, entregamos aos alunos o texto oral (transcrito) do jovem do vídeo e pedimos para que os alunos assistam ao vídeo novamente juntamente com a transcrição da fala do garoto, para que haja uma melhor compreensão da fala. Após esse procedimento, pede-se que identifiquem os verbos no presente do indicativo na transcrição da fala do jovem Colombiano. (Tempo sugerido: 10 minutos). E, por fim, como pós-atividade, cada aluno falará de sua rotina diária oralmente (tempo sugerido: 30 minutos). Indicamos o vídeo abaixo, contudo fica a critério do professor a escolha de outro. O único critério que estabelecemos é que a aula seja finalizada com uma produção oral e que o professor avalie a produção do aluno e lhe dê a oportunidade de reapresentá-la, caso o aluno não tenha tido um bom desempenho.

# - Transcrição da fala da rotina um jovem Colombiano

Nome do vídeo: "La rutina diaria de un joven colombiano"

#### Texto oral – Transcrição

Hola mi nombre es Víctor Manuel Cardone y mi día típico es mhm me levanto a seis de la mañana me arreglo mi cuarto me baño salgo me coloco mi ropa desayuno me cepillo los dientes y voy a colegio a las siete de la mañana estudio de siete a las dos de la tarde llega las dos de la tarde almuerzo me vuelvo a una ducha me visto y entreno voleibol de tres a las seis de la tarde llegu/ regreso a la casa a las seis y media como e:h me cambio de ropa me ducho otra vez nuevamente por el deporte y me duermo me veo televisión y ese es mi día típico.

# 6.2 ATIVIDADE 2 - EXPOSIÇÃO ORAL

**Nível:** 3º ano do ensino médio (básico)

Objetivo geral: desenvolver a produção oral do aluno por meio da exposição oral.

**Objetivos específicos:** expressar-se oralmente; descrever acontecimentos através dos verbos no presente, passado ou futuro; expressar opinião e/ou ideia.

# Procedimentos metodológicos

Como pré-atividade, o professor apresenta as obras de arte do artista Boliviano Mamani Mamani, por meio de slides. Expondo as obras do artista plástico, o professor deve perguntar aos alunos o que as imagens de cada obra os remetem, qual a sensação que cada obra do artista passa ao ser admirada. Após as perguntas prévias, o professor explica o que Mamani Mamani representa em suas pinturas, um pouco da história de vida do artista e o seu reconhecimento pelo mundo. (Tempo sugerido: 25 minutos)

Como pós-atividade, os alunos terão que preparar uma exposição oral. Ainda em aula, os alunos irão organizar a exposição escolhendo o tema, pesquisar sobre a temática e decidir se farão individualmente ou em dupla. (Tempo sugerido: 35 minutos).

A exposição oral deverá ter como tema algo que o aluno se identifique, admire ou goste. Pode ser um acontecimento, uma história, um artista, um lugar, um país, uma cultura, etc. O importante é que o aluno tenha interesse sobre o tema da exposição. A orientação docente é imprescindível, sendo necessárias orientações antes da apresentação. Assim, é importante que, após todas as exposições seja feita uma avaliação geral da exposição oral, correções gramaticais, de pronúncia, de conteúdo, entre outras e, individualmente (com cada grupo ou dupla) o professor faça uma avaliação mais personalizada. Além disso, o professor deve permitir que o aluno reapresente sua exposição, caso não tenha tido um bom desempenho. O professor deve deixar claro o que vai considerar primordial na exposição oral, de preferência, estabelecer critérios sobre os quais os alunos terão conhecimento, assim como também estipular o tempo necessário. Propomos 10 minutos para cada apresentação.

Para a realização das atividades descritas acima, deverão ser necessárias 2h/aula de 50 minutos cada. Justifica-se esse tempo, pois o aluno deverá preparar-se previamente para a exposição oral. Essa aula divide-se em três etapas: a primeira realiza-se em sala de aula; a segunda corresponde ao momento de pesquisa e de preparação do aluno para a exposição oral; e a terceira etapa é a realização das exposições orais em sala de aula.

#### 6.3 ATIVIDADE 3 – ENTREVISTA

Nível: 3º ano do ensino médio (básico)

**Objetivo Geral:** desenvolver a produção oral do aluno através do gênero oral entrevista.

**Objetivos específicos:** expressar-se oralmente; expressar opinião e/ou ideia; expressar-se criativamente.

# Procedimentos metodológicos

Em um primeiro momento, como pré-atividade, o professor exibe a entrevista escolhida. Sugerimos aqui um vídeo no qual a entrevistada é a artista Shakira. O professor explica que tipo de entrevista está prestes a ser vista, com quem será e qual assunto será tratado, após isso, o professor apresenta a entrevista em vídeo. (Tempo sugerido: 10 minutos)

Vídeo da entrevista: "Shakira dedico su amor a Sudáfrica"

Depois de os alunos terem assistido à entrevista, o professor deve entregá-la transcrita aos alunos para que eles assistam novamente acompanhando a transcrição. Nesse momento, o professor pode sanar dúvidas, como significado de palavras, acento, pronúncia, temática etc. (Tempo sugerido: 15 minutos)

Em seguida, na pós-atividade, o professor propõe que eles elaborem uma entrevista. Ainda em sala, o professor deverá orientar o aluno de como deve proceder a elaboração e a gravação da entrevista. Nesse momento, aluno deverá escolher o tópico da entrevista, quem será o entrevistado e o entrevistador. Os alunos deverão ser livres para escolher um personagem de TV, filme, futebol, música, história, política ou poderão ser eles mesmos.

O professor deverá ajudar o aluno a elaborar um roteiro para a entrevista e explicar que o roteiro desenvolvido servirá de base para as perguntas ao entrevistado. (Tempo sugerido: 25 minutos)

A entrevista deverá ser gravada em vídeo ou em áudio (O aluno escolhe as opções), deverá ser apresentada em sala. É necessária uma avaliação da apresentação da entrevista, portanto é fundamental que o aluno reapresente, caso não tenha tido um bom desempenho.

Essa aula divide-se em três etapas: a primeira realiza-se em sala de aula; a segunda corresponde ao momento de pesquisa e de preparação do aluno para a entrevista; e a terceira é a apresentação da entrevista em sala de aula. Cada aluno terá no máximo 10 minutos para apresentar sua entrevista.

### 6.4 ATIVIDADE 4 – DEBATE

**Nível:** 3º ano do ensino médio (básico)

**Objetivo geral:** desenvolver a competência leitora dos alunos a partir da leitura do livro ¿Qué camino tomar? E praticar a oralidade dos alunos a partir do debate.

**Objetivos específicos:** produzir oralmente; refletir sobre a escolha profissional; conhecer aspectos culturais de um país hispanohablante.

**Procedimentos metodológicos:** com devida antecedência, o professor deverá fazer a indicação do livro (¿Qué camino tomar?), com as seguintes orientações para a leitura: pesquisar palavras desconhecidas ou consultar o glossário no final das páginas do livro; identificar aspectos culturais e comparar com elementos de sua própria cultura; realizar a atividade que se encontra nas últimas páginas do livro; e caso considere necessário, os alunos poderão também se aprofundar no assunto pesquisando em diversas fontes. E, por fim, especificar a data de realização do debate, ou seja, deixando claro que eles já deverão ter lido o livro. Com relação às orientações para o debate, é importante que o professor reserve uma aula para explicar como se realiza esse gênero textual, as regras, o papel de cada participante no debate, o que será válido e o que não será, assim como também deixar claro que o debate deverá ser em língua espanhola.

A configuração das cadeiras deve estar em formato de círculo para que todos se vejam de frente, e, assim, o professor guiará o debate. Em um primeiro momento, fará as considerações iniciais e, a partir daí, pode-se começar a levantar questões a serem discutidas.

Na pré-atividade, o docente deve introduzir as primeiras considerações sobre a leitura do livro, indagando o aluno sobre a leitura, se foi proveitosa, interessante etc. Na pós-atividade inicia-se o debate. (Tempo sugerido: 50 minutos)

#### Questões norteadoras do debate:

- a. ¿De qué habla el libro?
- **b**. ¿En el libro los personajes hacen muchas indagaciones acerca de qué carrera elegir, pero que ustedes opinan sobre esa elección, es más importante elegir algo que a ti te guste o algo que tenga una mejor remuneración?
- c. ¿ Qué carrera piensan seguir y por qué?

Lembrando que o professor pode abrir espaço para que os alunos levantem também questões sobre o assunto.

# 7 CONCLUSÃO

Por meio desse estudo, compreendemos as suas positivas consequências para promover a oralidade no ensino de LE, pois, apesar de ser bastante clara a necessidade de se trabalhar a modalidade oral em sala de aula no ensino de línguas estrangeiras, não foi verificado por meio dessa pesquisa a utilização do texto oral na aula em análise.

Acreditamos que nossa pesquisa centra-se não só dos resultados obtidos por meio do *corpus* (questionários e transcrição da aula de espanhol) mas também, as propostas de atividades orais. Assim desenvolvemos uma pesquisa que permitiu uma reflexão teórica sobre a prática docente, além da contribuição de maneira prática, propondo atividades orais.

Alcançamos os objetivos de pesquisa, uma vez que analisamos e descrevemos os procedimentos didáticos utilizados com o trabalho do texto oral, identificamos as teorias linguísticas em que se pautou o trabalho com o texto oral e sugerimos atividades para o trabalho com o texto oral em sala de aula. Dessa forma, respondemos também as nossas questões de pesquisas, a teoria que embasa o trabalho com texto oral docente fundamenta-se no estruturalismo e a forma como realiza-se o trabalho docente não corresponde ao exercício de produção oral dos alunos, mas sim de uma leitura oralizada.

A análise dos resultados do questionário docente nos evidenciou dados bastante importantes, que, mais tarde, são constatados na análise da aula, corroborando, assim, com nossa hipótese de que o trabalho realizado em sala de aula traduz-se em oralização e não efetiva produção oral. Os resultados obtidos através do questionário docente que explica esse fato são: a dificuldade de sistematização do texto oral e sua bibliografia predominantemente teórica. Apesar de o profissional acreditar na necessidade e importância da oralidade para o ensino de língua espanhola, este não possui o conhecimento necessário para sua execução.

Os resultados obtidos por meio do questionário discente nos possibilitaram a visão dos alunos em relação à sua prática e de seu próprio aprendizado. Verificamos que os alunos consideram necessário o estudo da oralidade para a aprendizagem da língua espanhola.

Tanto o professor quanto os alunos concordam que a carga-horária oferecida a disciplina é mínima e prejudica o ensino e o aprendizado da língua espanhola. Um prejuízo não só para o ensino da oralidade, mas para os conteúdos de um modo geral.

A análise da aula transcrita nos mostrou procedimentos metodológicos para a realização de atividades de leitura e escrita, ou seja, não há atividades orais, nem ao menos a tentativa para tal, confirmando, assim, que a oralidade não esteve presente na aula, não houve planejamento de aula para o desenvolvimento da produção da fala dos alunos. Há somente a exigência da leitura na língua espanhola, na realização da segunda atividade, quando os alunos escrevem e leem em espanhol. Verificamos ainda que a professora acredita que atividades de oralização sejam produção oral, pois, antes de realizarmos a gravação a informamos que deveria ser uma aula em que se trabalhasse a oralidade, contudo não foi o que constatamos na análise.

A triangulação nos foi de essencial importância para nosso trabalho, pois, por meio dela, obtivemos resultados que nos esclareceu algumas indagações e, por outro lado, promoveu um entendimento mais amplo dos dados.

Após a discussão dos dados e verificar a inexistência de atividades orais, resolvemos elaborar uma proposta didática.

As atividades foram elaboradas com o objetivo de contribuir e de defender a presença da oralidade nas aulas de língua espanhola, compreendendo que é possível inseri-la dentro da sala de aula. Visamos contribuir com todos os professores que, assim como a docente participante dessa pesquisa, acreditam que o texto oral é de difícil sistematização.

Portanto, nossa proposta teve como objetivo propor atividades de produção oral por meio de gêneros orais, como o vídeo, a entrevista, o debate e a exposição oral. Entretanto, a proposta sugerida não tem a intenção de limitar o professor, mas sim de sugerir caminhos para a realização da modalidade oral, podendo ser adaptada às especificidades de cada sala de aula e de seu contexto, assim como inseridos outros gêneros textuais orais de acordo com a necessidade da turma.

Dessa maneira, esperamos contribuir para a melhoria do ensino da oralidade, assim como incentivar os professores a fazerem uma reflexão sobre sua própria prática docente, no que tange ao ensino da modalidade oral. Apontamos também para trabalhos futuros a importância de se elaborar materiais didáticos que orientem o professor para o uso do texto falado, que os ajudem a sistematizar e planejar essa

modalidade dentro da sala de aula, a fim de contribuir cada vez mais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, a língua espanhola.

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 2004.

BECERRA, E. ¿Qué camino tomar? Nível 3. 1. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CAVICHIOLI, Fabricia. Revista ideias. 19. ed. Santa Maria, RS: Ideias, 2004. P. 79.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Y.H. Lucerna, 2002. 232 p.

FALCÃO, Carla Aguiar. **Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE**: diagnóstico e proposta didática. 2009. 125 f. Dissertação. (Estudos da linguagem) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.); DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri et al. **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de línguas maternas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência textuais. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español.** Madrid: Arco Libros, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2009.

LA RUTINA diaria de um joven colombiano. Publicado pelo canal sramatic. [S. I.: s.n], 2013. 1 vídeo (42 segs.). Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x7kNJcp3vWI">https://www.youtube.com/watch?v=x7kNJcp3vWI</a>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LOPES. Antonia Osina. Aula expositiva: superando o tradicional. *In*: VEIGA, I.(org.) **Técnicas de ensino:** Por que não?. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. p. 35-48.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de Línguas. *In*: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p.211-236.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação: São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008, p. 26-46.

MINAYO. Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PEREIRA. Francisca Elisa de Lima. **Teorias linguísticas: uma introdução.** Ed. Manaus: CEFET-AM/BK, 2008. V. 1.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, J.; SCHER, A. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. P. 12-14.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA. Francisco Leilson. **Entre Calíope e Clio:** os gêneros discursivos orais em livros didáticos de português e de história do nono ano. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

SILVEIRA. Mª Inez Matoso. **Línguas Estrangeiras** – Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. Língua Inglesa: leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

UNIVISION. Publicado pelo canal Univision [ S. I: s.n.]. 2010. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e7Plp54g7qk&list=WL&index=16">https://www.youtube.com/watch?v=e7Plp54g7qk&list=WL&index=16</a>. Acesso em: 15 jun. 2018

# APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA AULA (DOCENTE)



# SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS NATAL-CENTRAL

# Autorização para gravação

Graduanda: Alana Araújo Costa Ramalho

Orientadora: Francisca Elisa de Lima Pereira

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa no Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN – Campus Natal Central) cujo objetivo é analisar o uso da oralidade no Ensino Médio no contexto de ensino aprendizagem da língua espanhola. Nessa pesquisa, fazemos o uso dos métodos de gravação de aulas para análise. Portanto, pedimos a sua autorização para participar da aula a ser gravada e transcrita para que sirva de corpus em nosso trabalho final. Destacamos que será omitida a identificação do discente.

Assinatura da graduanda		
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável		
Natal, Rio Grande do Norte,	/	/2017.

Eu,, depois de
entender os benefícios que a pesquisa intitulada "A oralidade no ensino médio da
escola pública em um contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola"
poderá trazer ao ensino e entender especialmente os métodos que serão usados para
a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha
aula, AUTORIZO, por meio deste termo, a graduanda Alana Araújo Costa Ramalho,
sob a orientação da profa. Dra. Francisca Elisa de Lima Pereira, a realizar a
gravação de minha aula sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta
AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima
citados em garantir-me os seguintes direitos: 1. Poderei ler a transcrição de gravação
do meu (minha) filha (a); 2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para
gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela
concorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; 3. Minha
identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações,
somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5. Os dados coletados serão
guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) coordenador (a)
da pesquisa Alana Araújo Costa Ramalho e, após esse período, serão destruídos; e
6. Serei livre para interromper a participação na pesquisa do meu (minha) filho (a) a
qualquer momento e/ou solicitar a posse de gravação e transcrição da entrevista dele
(a).
Natal, Rio Grande do Norte,/2017.
Natal, No Grande do Norte,/2017.

Assinatura do participante da pesquisa

# APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA AULA (DISCENTE)



# SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS NATAL-CENTRAL

# Autorização para gravação

Graduanda: Alana Araújo Costa Ramalho

Orientadora: Francisca Elisa de Lima Pereira

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa no Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN – Campus Natal Central) cujo objetivo é analisar o uso da oralidade no Ensino Médio no contexto de ensino aprendizagem da língua espanhola. Nessa pesquisa, fazemos o uso dos métodos de gravação de aulas para análise. Portanto, pedimos a sua autorização para **seu filho (a)** participar da aula a ser gravada e transcrita para que sirva de corpus em nosso trabalho final. Destacamos que será omitida a identificação do discente.

Assinatura da graduanda		
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável		
Natal, Rio Grande do Norte,	_/	/2017.

Eu,, responsável por		
entender os benefícios que a pesquisa intitulada "A oralidade no ensino médio da		
escola pública em um contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola"		
poderá trazer ao ensino e entender especialmente os métodos que serão usados para		
a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha		
aula, AUTORIZO, por meio deste termo, a graduanda Alana Araújo Costa Ramalho,		
sob a orientação da profa. Dra. Francisca Elisa de Lima Pereira, a realizar a		
gravação de minha aula sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta		
AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima		
citados em garantir-me os seguintes direitos: 1. Poderei ler a transcrição de gravação		
do meu (minha) filha (a); 2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para		
gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela		
concorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; 3. A identificação		
do meu (minha) filho (a) não será revelada em nenhuma das vias de publicação das		
informações, somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a)		
coordenador (a) da pesquisa Alana Araújo Costa Ramalho e, após esse período,		
serão destruídos; e 6. Serei livre para interromper a participação na pesquisa do meu		
(minha) filho (a) a qualquer momento e/ou solicitar a posse de gravação e transcrição		
da entrevista dele (a).		
ad officeriola dolo (a).		
Natal, Rio Grande do Norte,/2017.		

Assinatura do responsável

# APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Gravação feita em 28/11/2017

Escola Estadual Professora Josefa Sampaio

Disciplina: língua espanhola

(DiscipEsp/ EEJS – 2017, apêndice p. 71)

P: professora

Alunos: A1, A2, A3, A4, A5 E A6

### Exemplo 01

P: primeramente, es (+) Buenos días

A(s): Buenos días ((todos os alunos falam))

P: hoy es nuestra::: última clase, ¿sí? quería que todos estuviesen aquí, porque (+) esta clase es (+) para (+) despedirnos, ¿sí? es una clase de despedida, porque como son el último grado aquí, la última serIE de la enseñanza media, ya están prontos para salir, yo creo, ¿no? Yo creo que ya están todos preparados para otros desafíos ¿sí?, entonces la idea de esta clase es justamente hablar un como sobre (+) no necesariamente nuestra experiencia, pero, (+) creo que:: aquellas cosas que pasamos aquí y:: como:: nos vemos, a::: nuestros colegas, yo creo que: (+) todos aquí ya se conocen hace mucho tiempo ¿no? ¿Cuánto tiempo?

P: ¿ustedes están juntos desde de qué serie?

A1: cinco an

A1: cinco e quatro anos

P: cinco

A1: e quatro anos

P: ¿cuatro a cinco años juntos todos aquí? ¿TODOS aquí están juntos desde de ese período?

(Incompreensível) ((falam todos ao mesmo tempo))

P: ¿Paulo?

(Incompreensíveis) ((falam todos ao mesmo tempo))

P: ¿cómo?

A1: tá aqui desde 2010

P: ¿pero este grupo junto?

(Incompreensível ((falam todos ao mesmo tempo))

A1: esse grupo tem quatro cinco anos

P: quatro cinco

P: Es mucha cosa ¿no? Todos aquí de alguna manera é: de alguna manera nosotros, ustedes ¿no? Yo, nosotros nos conocemos este año ¿sí? y en medio del año, pero ustedes ya se conocen y creo que:: tienen (+) una idea particular sobre quién es tu colega o amigo se puede llamar así, ¿no? quien es ese otro y quien es tú, ¿sí? É:::, entonces pensé en esta clase en trabajar un poco sobre como nosotros nos vemos, ¿sí? y aquí trouxe, he traído, perdón una::: una lista con(Incompreensível) y

A1: pensava que era despacito

P: cómo?

A1: pensava que era despacito

P: ¿despacito? Não ((ri)) (+)

P: estas cuando vamos hablar de personas, nosotros, é::: nos quedamos, nosotros nos fixamos en características físicas o características de::: de carácter de la persona, no? Entonces aquí hay una pregunta, ¿cuál es la pregunta? (+)

P: \_\_la primera

A3: que ves cuando me ves?

P: ¿cómo?

A4: ¿que ves cuando me ves?

P: ¿qué ves cuándo?

A4: me ves

P: me ves, ¿sí?

#### Exemplo 06:

P: ¿qué significa? que::: tu consigues ver en mí persona ¿sí?, básicamente, cuando piensas en mí y hay algunas características que puse aquí características de estas dos a::: de carácter y físicas sí? que::: podemos é:: caracterizar que normalmente caracterizamos otras personas, ¿alguien quiere leer? ¿Algunas características? ¿de carácter? ¿João? ¿O no? João está aquí, João, como digo esta primera?

A5: despistado

P: ¿despistado, que parece despistado? ¿Que sería una persona despistada?

A5: distraído

P: ¿distraído, ¿no? ¿Parece que está fuera de la pista no? Distraído se llama despistado, ¿qué más?

A1: tímido

P: tímido o tímida, ¿qué más?

A5: listo o lista

P: listo, ¿qué sería listo? ¿o lista? Más un poco (+)

A1: listo sería tipo...

P: listo, cuando estamos, ¿ustedes se acuerdan que algunas veces cuando estamos en clase yo hablo estamos listos?

A2: prontos?

A3: prontos?

P: ¡pronto, sí! pero una persona lista, aí podemos decir está muy listo, es una manera de pensar la palabra, la otra es é:: cuando hablamos de una persona lista es una persona que aprende con facilidad, ¿sí? Que tiene una habilidad de resolver problemas y de afrontar esos problemas y de darse cuenta muy rápido de alguna cosa, ahh es listo, es listo de una hora para otra ya piensa ¿sí? Ya sabe la respuesta, ya capta las cosas en el aire ¿sí? Sería listo.

P: ¿y el próximo?

A4: divertido?

P: ¿Di –ver- ti- do?

P: ¿cómo hablamos en español?

A4: divertido

P: divertido ((ri))

Incompreensivel

P: ¿cómo es?

A3: divertido

P: la uve, pero ahí está, es próximo, la próxima

A4: alegre

P: alegre, ¿el otro? Alegres no hay que cuestionar, ¿y la otra?

A4: vago

A3: vago

A1: vago

P: ¿vago? ¿cómo se dice?

A2: vago

P: vago, ¡exatamente!

(Incompreensivel)

P: vago o vaga, ¿hay alguna idea de qué sería? ¿una persona vaga?

A1: tipo, introvertida?

P: ni tanto, talvez é te/ hay que ver, pero vago, ¿qué es vago en portugués?

A2: vazio?

P: vacío, sin ocupación, ¿no? ¿que no tiene ocupación sería una persona...?

A3: vaga

P: vaga, que le aquella le gusta vadiar por ahí, ¿no? ((ri)) que sería es una persona perezosa que no tiene ocupación llamamos vago, ¿sí? Vago o vaga, no vale hablar ni llamar el otro de vago ((ri))

A3: Paulo, Paulo

P: ((ri))

P: pero casi esto, ¿sí? ¿qué más?

A1: incompreensível

P: ¿a?

A1: incompreensível

P: no, ¿a?

A2: amable

P: ¡amable!, ¿sí? Es parecido, ¿no? Amable

A2: incomprensível

A3: amável

P: ¿ãn?

A3: amável

#### Exemplo 07:

P: ¡Sí! Amável é::: la otra?

A2: egoísta

P: egoÍSTA, ¿así? EgoÍX::TA, ¿cómo hablamos? ((ri)) ¿cómo hablamos?

A: egoĺX:::TA

P: egoísta, ¿así como nosotros? ¿cómo decimos? Egoísta, normalmente en español la "s" es más así, más sss, egoísta, ni tanto, egoíxta ((ri)) es más nuestro, ¿no? que una persona, este aquí ¿cómo pronuncio esta palabra?

A1: raro

P: ¿cómo?

A1: raro

A: raro, ¡exactamente! ¡ahí! ¡Perfecto!, ((ri)), porque hasta pregunté, esta una palabra simple ¿no? Es simple, pero cuando estamos hablando queremos é::

queremos hablar en portugués y decimos raro, ¿no? La r siempre tiene sonido de rr, ¿sí? Ese sonido de Jota, ¿sí? De erre, es de la j y de la R, esto está comprendido, ¿no? ¿y qué sería raro? ¿una persona rara?

A1: rara

P: ¿rara? ((ri)), en portugués, no ((ri))

^6. estranho?

P: ahí, estranho! ¿cómo sabes? raro, sabes es estranho, es una palabra que llamamos falsa amiga.

A3: ishhhhh

P: estranho, ¿sí? Es una persona estranha, una persona que llamamos esquisita en portugués, ¿sí? É::: esquisito porque esquesito en español es sabo/ sabroso, delicioso, ¿sí? Hay otro significado, raro esquisito, é::: la otra?

A3: rebelde

P: rebELDE?

A3: rebelde

P: RebeLde, ¿sí? es una persona rebelde ¿sí?, la L es de esa manera como hablamos, ¿y la otra?

A1: piedoso

P: piedoso o piedosa, ¿sí? ¿creo que no hay tantos aquí, piedosos o piedosas o rebeldes, hay algún rebelde aquí?

A3: só João

P: sólo João

((Risos))

A3: João, Danilo

A1: obrigado

P: ((ri)) los rebeldes no vienen, no asistieron a la clase ((ri)). Vamos, ¿qué más?

P: ¿qué más?

A1: ¿piedoso?

P: piedoso o piedosa que ya hablamos, ¿qué más?

A4: antipático

P: antipático, antipático que dá igual, ¿no? ¿antipático, ô ¿qué más?

A4: ¿valiente?

A1: valiente

P: ¡valiente! VALIENTE, ¿no? ¿qué es una persona?

A3: Valente

P: ¡Valente! ¿O? corajosa ¿sí? ¿y también?

A1: extrovertido

A1: extrovertido

P: ¿otra vez?

A4: extrovertido

P: ¡extrovertido, ahí está! Carlos está ((ri))

A2: incomprensível

((risos))

P: extrovertido, estaba así atento a las clases, estaba atento a las clases, extrovertido,

A1: incomprensível

P: claro que é:: aquí otras características, ¿sí? serían necesarias, hay otras muchas más, puse

((ruído de cadeira arrastada))

aquí la que más utilizamos, normalmente cuando vamos describir a una persona, cuando vamos hablar de ella. Ahí, cuando hablamos de características físicas nosotros tenemos otras palabras que normalmente también utilizamos para describir personas, ¿cuál es la primera característica?

A2: ojos pequenos

A2: olhos ojos pequenos

P: cómo?

A2: ¿ojos pequenos? A3: ¿ojos pequenos?

P: ¿pequenos?

A3: ¿pequeños?

P: ¿ãn? ¿Ojo...?

A3: pequeños

P: ¡pequeños, exactamente!, la ñ está ahí, ojos pequeños ¿o? ¿ojos?

Incomprensível

A4: grandes

P: grandes, ¿que serían?—ojos

A4: Union Dilhos pequenos ou grandes

P: olhos pequenos ou grandes

P: ou, la segunda aquí ¿de la lista?

A: pelo largo, corto

P: pelo?

A2: pelo largo o corto

P: ¡pelo largo o corto, sí! Cómo:::, ¿qué sería pelo?

A3: cabelo

P: cabelo, ¿no? ¿largo sería?

A3: grande?

P: ¿qué? ¿longo y corto? Curto, ¿sí? ¿qué más? ¿podemos llamar una persona?

A4: alto

P: ¡alto, sí! ¡Perfectamente! o alta, ¿qué más? ¿qué más podemos hablar de los ojos?

A4: ojos oscuros

A5: claros

P: oscuros o claros, que sería, sí, é::¿qué más?

A5: (incompreensível)

P: ¿una persona que tiene una próxima característica? ¿cómo se habla?

A3: pelo rubio

P: ãn?

A3: rubio

A4: rubio

P: rubio, ¡exactamente!, ¿qué sería rubio o rubia? ¿alguien se recuerda o sabe?

A1: ruivo?

P: rubia ¿qué significa?

A1: ruivo?

P: ruivo? no: parece, es una falsa amiga, rubio loiro

A4: loiro?

P: sí, loiro

A2: incomprensível

P: uma persona loira se llama rubia, parece no: ((ri)) rubio y surdo y sordo, ¿no? Creio que surdo es sordo, pero no es un/ rubio parece com ruivo, pero es loiro Ô ¿qué más podemos hablar de característica?

A5: castaño

P: cas? A5: taño P: castaño, ¿no? esa "a" a veces ãn?

A5: Incompreensível

# Exemplo 02

A3: castanho é ruivo

P: no ((ri)) es otra palabra, castaño es castaño ¿sí? me pareció interesante esta pronuncia que él hablo de la a ¿no? ¿se acuerdan de la clase que tuvimos del alfabeto de los sonidos en español que estábamos hablando que la a en español es marcada, no es castânho, ese ân es del portugués es, sería más así más acentuado, castáño ¿sí? Porque la a está ahí, la ñ también, pero no hay préstamos de sonido, ¿cierto? ¿se acuerdan de esto no? Entonces castaño... ¿qué más? ¿del pelo?

A3: pelo rizo

P: ri?

A3: rizado

P: ¡rizado, ahí! ¡perfecto! pensé que alguien iba, PENSÉ QUE ALGUIEN IBA A rizado ((pronuncia do portugués)) iba a hablar rizado o rizado, porque la z que está ahí parécenos, induce a hablar ri rizado, ¿no? Pero ¿qué sería rizado? ¿Si uno es liso el otro es?

A2: cacheado

P: cacheado, sí, seria rizado, ¿sí? Ô ¿la próxima?

A1: moreno

A3: moreno

P: moreno, morena, ¿no? ¿y la próxima?

A3: Incompreensível

P: ãn? Ahí más confuso ¿no?

A4: pelirosa

P: pe...?

A4: peliroja

P: como?

A1: pelirojo

P: peli?

A1: rojo

((Incomprensível))

((risos))

P: peliro?

A4: rojo

A5: rojo

P: ¡sí!, pelirojo, ahí sí, tenemos ruivo, pelirojo, rojo

((Incompreensivel))

P: vermelho, ¿sí? Pelo, pelo rojo, rojo es vermelho, ¿sí? Entonces pelirojo, y perfecto porque rojo, ese "ro" cuando juntamos pelo con rojo formamos una palabra compuesta, é::: añadimos una r, rojo y nadie habló "ro", con el sonido de r (som do portugués), sí? ¡bueno! ¿Qué más?

((Incomprensível))

A2: blanco

P: blanco o blanca, ¿qué más?

A2: cabelo marrom

P: ¿qué más?

A3: negro

P: ãn?

A3: negro

P: negro o negra ô...? qué más?

A4: fuete

P: ãn?

A4: fuerte

P: ¡fuerte, exactamente, fuerte! con la r marcada

((Incomprensível))

P: y qui qui quién no es fuerte se llama se llama débil, DÉBIL

A5: débil

P: é como en portugués, débil, se escribe de la misma manera, débil sería fraco, ¿sí? pero no puse aí, no puse aquí, porque puse todas esas palabras, no hay sentido, ¿sí? porque estoy poniendo estas palabras, porque quería proporles una última actividad yo sé que ustedes é::: están se despidiendo, no van más... é:: pueden encontrarse por ahí

A3: emocionante

P: ¿no? ((ri)) es sí ¿es, emocionante no? siete años

A2: sí

P2: seis, cinco, cuatro años juntos

Incomprensível

P: pero no será siempre así, ustedes saben, ¿no? Ustedes saben que no será siempre

así

A3: que cada um vai seguir um camino diferente

P: sí, claro. Algunos ingenieros, algunos profesores, algunos, otras áreas, tecnología

A3: emocionante

P: ((ri)), emocionante, ¿no? es un paso para dar, enfrente ahora, adelante, ustedes

tienen una nueva etapa, aquí es una despedida, pero también es un saludo, ¿qué es

saludo?

A1: é:::

P: ((incompreensível))

# Exemplo 03

P: sería::::, ustedes están despidiendo de esa fase y está iniciando otra completamente diferente, ¿no? Y estas cosas marcan, ustedes van sentir esto cuando estuvieren en en la: formatura, ¿no? Estuvieren todos juntos, arreglados, bonitos, ¿sí? con todo, perfumados, y ahí verán que no habrá más ese encuentro todos los días, ¿sí? Algunos que no les gustaban venir, ahora no van ser más aquí, ¿sí? Entonces es otra fase, otra etapa, de la bellísima cosa buena, ¿sí? nos despedimos de esa, pero damos como é::: como un olá para otra fase completamente inesperada, ¿sí? Y algunos de ustedes tienen ciertas características que están aquí, que ustedes hablaron, pero otras características que ustedes van descubrir con el tiempo ¿sí? ¿pero lo que quiero hacer, cuando estamos todos así emocionados, que una cosa marca nuestra vida, que normalmente hacemos? ¿Cuándo hay un evento importante en nuestra vida? Algo marca

A3: comemoramos

P: ¿comemoramos, y qué más que hacemos?

A2: registramos

A2: registramos

P: registramos, ¿dónde?

((cadeira arrastada))

A: ((incompreensível))

P: ãn?

A5: celular

P: ¿en el teléfono, y:: qué más?

A3: ((incompreensível))

P: ãn

A2: las mentes

P: ¿en las?

A2: mentes

A2: mientes

P: miente sí, pero hay otra cosa otro lugar

A3: miente

A4: no coração

A5: mientes

P: sí en el corazón, ciertamente en el corazón Y en las redes sociales, ¿no?

A3: ahh

P: aquí

((Incompreensivel))

P: obviamente que aquí, este es es Facebook

A1: está conectado

P: está conectado, ¿no? ese aquí es una versión actualizada un punto cero

A3: aí sim

((Risos))

#### Exemplo 08:

P: pero esta es tu página, este es tu página, este es tu perfil del Facebook, ¿sí? Entonces que quiero que ustedes hagan, ustedes tienen una cierta idea de quién son ¿sí? que quiero que ustedes hagan, ustedes tienen una cierta idea de quién son, ¿sí? Y eso es una cosa que ustedes van a poner, yo quiero que ustedes pongan aquí, con las pre con las preguntas, y pongan las informaciones necesarias para identificarse y como ustedes se ven, y que quiero que hagan ainda, yo quiero que ustedes también escriban para los colegas aquí es aquella pared, que llamamos mural en portugués de face, ¿sí? Que podemos escribir sobre otra persona. Entonces voy a distribuirles y ustedes van a escribir para los colegas que ustedes piensan de estos colegas, sus características, como ustedes ven a sus colegas, y como se ven ¿sí? Y pueden escribir mensajes de::: no sé de:: incentivo, cualquier cosa que ustedes quieran, después vamos leer estas este perfil, ¿cierto? Entonces voy distribuirles,

P: Esos son para las chicas mejor ese aquí, ¿no? Y los chicos ((Incompreensível))

### **Exemplo 04 e 09:**

P: voy darles un tiempo, qué quiero que ustedes hagan, pongan esas informaciones en Facebook, ¿sí? nombre, apellido, ¿qué es apellido?

A5: sobrenome

P: ¡sí!, fecha de nacimiento, profesión y AHÍ ¿quién soy yo? ¿cómo me veo? ¿sí? ¿cómo me describo? ¿qué tipo de amigos busco? Personas así... ustedes tienen una lista, puede utilizar la: red, internet para buscar algunas palabras

A6: é pra entregar?

P: sí, vamos hacer ahora, ¿sí? E::: mis centros de interés y que van a describir a sus amigos, ¿sí? Voy pasarles los comentarios

Incompreensível ((discutindo sobre a atividade))

P: si quieren hablar de más personas... solo no sé si tendremos lugar Incompreensível ((discutindo sobre a atividade))

# Exemplo 05:

P: ustedes van a escribir, en este en este

Incompreensivel

P: Ustedes van hacer sólo de sus colegas, ¿sí? En que estás pensando sobre tu colega, ¿sí? cuando vamos parabenizar a una persona, cuando vamos é:: hacer cualquier,cosa ¿no? escribimos en el perfil é:: en el perfil de la persona, ¿sí? pueden escribir algún mensaje se quiere y se precisaren de más..., está!

A5: ((incompreensível))

P: hay más, quiero hablar de todos,

A2: ((incompreensíve))

P: voy darles un tiempo, voy darles quince minutos quince minutos es más que suficiente, quince minutos máximos para hacer, y ahí piensen que son, no, no vale preguntar al otro

A3: posso colocar outras características?

P: ¡sí, claro! Pueden incluso buscar características, otras características en internet, pueden buscar también.

Incompreensivel

P: no puede... ese ahora es individual, ustedes van escribir individualmente y aquí puede ser una frase, una cosa que quien, desde que ustedes pongan que piensan de sí mismo y que piensan y que desean a sus colegas

((Incompreensível))

P: quince minutos, ¿sí? no necesita escribir una redacción, ¿no?

Incompreensivel

P: después ((tossiu)) después vamos leer

Incompreensivel

P: ãn?

A2: maioridade penal no Brasil

P: ((ri)), sí, ((ri)) o sobre la relación-de

A4: tem que fazer em espanhol?

P: ¿cómo?

A4: tem que fazer em español?

P: SÍ, es la hora de la actividad, en español no en portugués

((Incompreensivel))

P: ahí, ustedes tienen que se acordar que lo que estudiamos todo el año, ¿sí? Verbos é:: como saludamos, como despedimos é::pronombres personales, días, ¿sí? entonces, todo el contenido del año ustedes pueden poner ahí

A5: baixista

((Risos))

A4: bateirista

A3: espanhol

P: individual, Marcos<sup>13</sup>, no vale

((Incompreensível))

P: no sé no sé é::: ustedes tienen que hablar también de Estefany, la única chica que está aquí, ya vi ustedes están aquí, todos reunidos, todos, esa corporación, ¿no? Incluyan Estefany, ¿sí?

P: ¿no? ((ri))

A5: Maria<sup>14</sup> é::

P: y si y si quisieran más, hay aquí, ¿ok?

A5: certo

A4: tava perguntando como se escreve mais

P: !más! más de mais?

A4: mais

A4: de quantidade

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Nome fictício

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Nome fictício

```
A4: de quantidade
P: ¡más!
A5: é
P: más
A4: é
P: é
P: m-a-s con acento
((discutindo sobre a atividade))
P: pongan sus nombres en el final del mensaje, porque ustedes van llevar para sus
casas y ahí, van llevar este recuerdo.
((Silêncio))
((Ruído))
A2: boy Maria
A3: Maria
A4: Maria
A5: Maria
((Incompreensivel))
A2: é::: Ana<sup>15</sup>, esporte é deporte mesmo?
P: desportes_desporte
A2:

    des? deis? D-e-s?

P: d-e-s, desportes
A2: ((incompreensível))
P: es desporto, si estás hablando de los esportes es desportes
((Incompreensivel))
A5: ô::: Ana, em::: me siento eu posso colocar o quê?
P: es lo que le gusta, te interesa, las cosas, tus intereses
A5: ahh sim
((Incompreensível))
A4: é: computadores são orde ordenadores mesmo, Ana?
P: ãn?
A4: computadores são ordenadores mesmo?
P: ordenadores o computadoras
```

<sup>15</sup> Nome fictício

((Incompreensivel)) A4: gracias ((Incompreensivel)) A5: Ana P: sí A5: eu posso só colocar o nome da pessoa aqui? P: sí, o ni necesitas poner el nombre de la persona porque tú vas a colar o pegar, ¿sí? vas pegar en el mural ((Incompreensível)) ((discutindo sobre atividade)) P: siete minutos para terminar A2: shiuu A1: para escrever dois P: siete minutos A1: ou é só um? P: sí, es como digo, no necesitan hacer una redacción, ¿sí? pero una redacción, un comentario general, algo que tu deseas o que piensas de esta persona, es así, es de esa manera A: ((incompreensível)) P: ãn? ((Incompreensível)) ((Risos)) A4: pode escrever em português? P: no, en el español, no necesitas escribir todo, ¿sí? solo algunas características ¿no? A5: não conseguiu não pô? A4: consegui cara ((ri)) ((Incompreensivel)) ((Risos)) A2: ô A: eu escrevi só isso aqui ((Incompreensivel))

<sup>16</sup> Nome fictício

A5: agora o de Carlos<sup>16</sup>

\_

```
A4: OPA, pode encher isso aí
A5: ((ri))
A5: eu quero dois papaelzinho desse aí
((Incompreensivel))
P: ¿quieres más?
((Incompreensível))
P: ¿quieres más?
((Incompreensível))
A5: mais eu vô escrever uma frase com duas características pra cada um
((Silêncio))
A4: ô Ana, eu posso escrever aqui tipo um para cada um ou...
P: tú puedes escribir, si quisieras más
A4: tá
P: ¿quieres más?
A4: não
((conversa sobre a atividade))
P: ((ri))
A2: errei!
((silêncio))
((ruídos))
((Incompreensível))
P: como un el álbum de la copa del mundo, ¿no? ((ri))
A2: sim, de Carlos aqui
A4: opa, só quero a verdade
A2: ei, olhe essa aqui, essa primeira aqui meu amigo
A4: esperto ((ri))
((Risos))
((Incompreensível))
A1: ah, só pode até três
P: nadie há puesto Miguel<sup>17</sup>?
A5: ãn?
P: nadie há puesto?
```

<sup>17</sup> Nome fictício

A5: ninguém gosta de mim não, mermão, tudo falso

A1: eu vou fazer o de Miguel

((Incompreensivel))

A1: tenho só, tenho só mais um (que é o teu?)

A3: é porque tem Miguel ainda

A2: agora leia aí

A3: tu já fez pra quem? Para Alan18 e pra...

A4: pra tu pra Alan pra Miguel

A3: vou fazer pra Alan e outro pra Miguel, pronto cabôsse

(Incompreensível)

((conversa sobre a atividade))

A4: pronto, agora pra João

A5: É::::, gracias maestro

A1: ata, ((ri))

(Incomprensível)

A2: gracias maestro

A1: maestro?

A5: gracias maestro

((Incompreensivel))

A2: me dê outro aí

P: ¿otro?

A2: é

((Incompreensivel))

A3: meu grande amigo Miguel...sete anos

P: ((risos))

A2: caraca, sete anos

A3: sete anos

A2: sete anos

(Incompreensivel)

A5: de João aqui ficou pronto, só copiar

A1: es una persona

(Incompreensivel)

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Nome fictício

A2: ficou bom ficou bom ficou bom

A5: é::: Ana é qual?

P: ((incompreensível))

A1: falta o teu agora

A: ô::: Ana e os papelzinhos

P: ¿más? ¿tú quieres más?

A2: sí

A1: ((incompreensível))

P: ((incompreensível))

((Risos))

A2: é so pro pessoal da sala?

P: se quisieran llevar para los otros colegas

A3: não

P: dejar así

A3: eles vão ficar de fora, num quiseram vir

((Silêncio))

(Incompreensível)

A5: Lucas<sup>19</sup>, é o seu agora

A1: a cola tá aí?

P: tá aquí

((Risos))

(Ruído)

(Incompreensivel)

A1: acabou os papelzinho foi? Ishh

((Incompreensivel))

# Exemplo 10:

P: ¿ahora vamos?, ¿todos terminaron? ¿Todos están terminados?

Incompreensível

P: !ahora sí! Todos queremos saber, ¿sí? Queremos que ustedes ahora leean,

los comentarios, ¿sí?

((Incompreensível))

P: é claro, quiero saber lo que ustedes piensan de sí mismo, ¿sí?

-

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Nome fictício

A2: aê pessoal

P: qué pusieron en estas é::: en toda la ficha y qué vosotros escribieron

Todos os alunos: não

P: primero?

A2: primero as damas

A2: vai Maria

P: tu vas Maria?

A: ((incompreensível))

P: puede poner aquí

A1: só

P: ¡todo! ((Ri))

A1: tá aqui

P: todo, com las características también

A2: ai meu Deus

As: ai meu Deus vei, a gente não pode entregar não? pra ler em casa?

P: não,

((Risos))

((Incompreensível))

A3: ai tô passando mal

P: ustedes van a quedarse con este, van van llevar, este es tuya, ¿sí?

A6: nombre: Maria, apellido: Adner, ficha de nascimento: dezoito (18) do dois (02) de (2000) dois mil, estado civil: soltera

P: lee em español, intenta por lo menos Maria

A6: ¿quién soy yo? yo soy una persona tímida, pero, pero?

P: pero

A6: pero me divirto, super amiga, em busca de nova amizades

P: ¿qué más?

A6: y puede contar comigo em todos os momentos, AI PROFESSORA NÃO FALAR ESPANHOL NÃO!

((Risos))

A3: ahh mas vai ter que falar!

A6: não, pare

P: intenta Maria, sólo, entonces los que los chicos escribieron sobre ti, intenta

A6: es una persona muy divertida, muy amable, una persona muy buena, una persona muy querida en la escuela

P: ¿quién escribió?

A6: acho que foi Miguel

P: ah, ¿no pusieron los nombres?

A6: não

A6: não tem nome? Mas foi tu num foi?

P: Miguel

A5: Lucas

P: Lucas, Miguel

A6: ella es muy divertida, extrovertida, amable, alegre, tímida y tierna

P: ¿muy extrovertida?

A6: muy é?

P: ah sí, muy

A6: e::: não sei quem foi

P: fue Lucas?

A6: é Lucas

A6: Lucas

A6: foi Lucas

((Risos))

A6: Miguel, foi tu? Ah foi Carlos

A6: eu o quê?

A6: fez Miguel da vida

P: ¡ah sí bueno, muy bueno, gracias!

A6: acabou os papelzinhos

P: ¿quién será el próximo? Carlos?

A5: vai vai

A2: yo,

P: vamos Carlos

A2: eu vou falar tudo aqui?

P: todo

A2: todo mermo?

P: todo, a continuación

A2: estado: Rio grande do norte, nombre: Carlos, apelido: Pereira, ficha de nascimento

P: fecha

A2: fecha fecha de nacimiento: cinco (05) do dois (02) de (1998) mil novecentos e noventa e oito, estado civil: solteiro

A2: ((ri)), ela fala solteiro e fica olhando pra mim

P: intenten en español, en español

A2: quem sou yo soy? uma persona que que ser futuramente feliz

P: feliz futuramente?

A1: agora ele não quer ser feliz não, só futuramente ((risos))

P: no ahora futuramente futuramente y no ahora

A2: qué tipos de amigos busco: pessoas é::: verdadeiras, confiables é::: os centros de interesses são: musculação

P: é:: gimnasio, é academia. ¿y qué más?

A2: vídeos ruecos

P: ãn?

A2: vídeos juegos

P: VÍDEOS JUEGOS, sí vídeos juegos

A2: agora vou para...

P: sí, para las declaraciones

A2: esse é aqui é de Lucas ((ri)), eres fuerte, fuerte, humilde bunitito ((ri)) e definido fuerte

((Risos))

P: definido? definido?

((Risos))

A2: fuerte de novo ((ri)), branco, los hombre eis um hombre miesmo, o homem é o homem mesmo

A2: o homi é um homi mermo

P: ah entendi, o homem é o homem mesmo

A2: esse homi é um homem mesmo

P: ah entendi

((risos))

A2: ler agora esse daqui, é de Alan, es una persona de confianza, confiança, es de bondeza.

A2: buenos consejos,

A2: ah, buenos consejos

P: ah, buenos consejos

A2: é, gracias maestro

P: ahh ((ri)) qué bonito

A2: ese daqui é o de João né só pel

A1: exatamente

((Risos))

A2: Carlos, no importa que seas gat/, o quê homi?

((Risos))

A2: ahh, gay!

P: ah

A2: eres un chico muy alegre y raro y o quê?

A2: despistado

A1: despitado

P: despitado

((Risos))

A2: esse daqui é de Maria, una persona que tengo mucha intimidad, más considero uma persona muy importante em mi vida, em mi vida, pois tive el placer de dividir em vários momentos. Esse aqui é o de quem?

A2: meu

A2: sim, esse daqui é o de Miguel esse daqui. ¿Siete años de amistad, foda hein? ((Risos))

A2: agora ese aquí não entendi vei, é::

P: y las cuales, este es (incompreensível) pero continúa

A2: sabe

A2: juntos y siempre juntos

((Incomprensível))

P: creo que la idea es que estarán juntos, digo amigos después de aquí ((Incompreensíveis))

P: gracias, Felipe, buenas cosas

P: Alan será? o João

A4: sim eu eu

P: Alan ou João? João

A4: estado: Rio grande do Norte, nombre: Alan, Apellido: Henrique é:: ficha, fecha

P: fecha

A4: fecha de nacimiento (19) dezenove do (09) nove de (1999) mil novecentos e

noventa e nove

((Risos))

P: sí, es que apelido es tú ultimo nombre, o algo así

A4: ahh Martins

P: como Martins

A4: es estado civil: divorciado

((Risos))

A4: profesión estudante, en quién... quién soy yo tímido, alegre, amable, valiente, listo y moren moreno, qué tipo de amigo busco: personas extrovertidas, amables, é:: mi cientro de interés son: ordenadores, series, amigos, películas, é:: videos vidios juegos

P: video juego

A4: agora vou

P: ((ri))

A4: mi amigos,

P: sus amigos

A4: vish esse daqui eu acho que é o de Miguel, vish maria

((Risos))

P: está difícil, Miguel

A4: é:: una pessoa, não, eu entendi o de Miguel, uma pessoa admirable, inteligente

P: uma pessoa ou?

A4: é não é persona

P: en el español, no es para traducir

A4: una persona admirable, inteligente la porra toda

((Risos))

A4: la porra toda, hahaha

P: Jesús

A: el el el rey de tecnología

P: bueno

A4: agora acho que é o de:: Maria, Alan es una persona en las horas que más necesita

é? E se convert é un gran amigo, ese daqui é o teu Paulo?

P: ¡Qué bonito!, ¿no? Se convertió en un-gran amigo

A5: es mío

P: ¿no estás emocionado? ¿Que eres un amigo para todas las horas? ((Risos))

A4: es una persona divertida, valiente y listo, listo e listo es una pessoa de confiança Risos

A4: agora o de Lucas, primero o de Lucas eres un hombre muy forte, bonito, bonito, un chico

P: ¿Qué? Puede decir

A4: un chico pegador

((Risos))

P: ¿qué?

A4: ((incompreensível))

P: ¿quieres qué?

A4: um chico pegador quieres Amanda

P: não entendi

A4: piada interna, chico, chica de ciúmes o de naruto eres muy legal y valiente. Agora o de João. Alan es um chico valiente, Amanda no te mereces

((Risos))

A5: é isso aí

P: Amanda no te mereces

A5: é

A4: ahh Amanda

P: João

A4: vai joão

A5: esse daqui é o de Gustavo. Estado: Rio Grande do Norte, nombre: Paulo, apelido: Souza, fecha de nascimento: (18) dezoito do (02) dois de (2000) dois mil, estado civil: soltero é:: quem soy yo soy yo? Yo soy una persona muy pero muy largado ((Risos))

A5: qué tipo de amigos busco: personas divertidos, amables, raros y negros

A2: negros?

A1: negros? Acabou a amizade

((Risos))

P: negros: ((risos))

A5: mi centro de interés são: juegos juegos eletrônicos pelirojas, pelirojos sei lá

P: pel A5: pelirojos P: como? (Incompreensíveis) P: ah es um nombre de um juego? A2: não, ruivas P: ah sí, pelirojas A5: ahh ruivas A5: AHHH ((Risos)) A5: Miguel, que es el A5: la porra toda A5: el chuló da galera P: churo? A5: chulo, C- h-u-l-o P: ch churó?, ah chulo A1: chulo A:4 chulo P: é churo en el español es A5: churo é? c –h –u-r-o? A5: chulo de la galera P: ¿Qué es chulo, no conozco la traducción, ¿cuál es la traducción? A2: ahh chulo é::: chu chuló é tipo é tipo galado pô ((Incompreensivel) A5: joãzinho um gran hombre, es una persona tímida más alegre ao mesmo tempo rebelde y diver divertido P: ¿hay más? A5: é:: Lucas P: Lucas A5: eres muy gordo Risos)) A5: el aula vamos correr y el gordo habla no, es difícil, entretanto es divertido, alegre, piedoso y gordo chulo é assim ne galado?

A5:

A5: obrigado cara

P: Maria

A: Maria

A: João es uma persona tímida alegre cabô

((Risos))

P: ¿qué más?

A5: es uma perosna, calma aí, es una persona que tiene que romper la barrera de las mulheres, muieres

P: las barreras de la mujeres ¿cómo habla?

A5: es una persona de gran corazón y tiene que romper la barrera de las mujeres

A5: barreira das mulheres

A2: tem que romper as barreiras das mulheres

P: ah sí, ¿porque es tímido?

A1: é

A2: é

P: entendi

P: comunicarse, tu tiene que comunicarse, Lucas

A1: estado: rio grande do norte, Natal; Nombre: Lucas, apelido: Moura. Fecha de nacimiento: vinte e oito do dois de mil novecentos e noventa e nove; estado civil: solteiro

Alunos: IHHH ((Vozes em tom alto))

P: yo, vi Lucas y Ana Cecilia, Maria Cecília

A2: Ana Beatriz

A4: é Beatriz

((Risos))

A4: ela vai descobrir

A1: quién soy yo, yo soy Lucas

((Risos))

A1: brincadeira, yo soy Lucas tem personalidad alegre y algo mais qué tipo de amigos busco: amables, alegres, divertidos, listo y ricos

((Risos))

A1: confiavéis não né? Confiáveis não

P: en el español, Davi, en el español

A1: qué tipo de amigos busco: personas amables, alegres y divertidos, listo. Mi centro de interéses: desportes, juegos eletrónicos, academia

P: êê

A1: em español

((Risos))

P: son historietas

A1: é

P: o tebeos

A1 esse acho que é o de Maria

A1: Maria, Lucas, tu es uma persona divertida, alegre, extro extrovertido, una persona que siempre convivo, desde do fundamental y estamos concluindo juntos

A1: é isso aí

((Risos))

A1: amigos

A1: es um chico muy chivo, pero divertido e chivo

A1: chivo é legal

P: porque chivo

A1: ah, aqui ta c - h -i

P: no, pero puede ser

A1: es una persona pervetida, parece pervetida

((Risos))

A1: num parece?

A2: parece

A1: a uma persona divertida, alegre, extrovertido y listo, estoy orgulloso de ti

A1: ohhhhh

P: Lohhh

A1: estoy orgulloso de ti

((Risos))

A1: Lucas, de Miguel aqui? El maestro Lucas, orgullo de la de la sala, era era rei delas ahora es uno es: uno de las personas más calientes

A1: não, pô

((Risos))

A1: valiente

A1: caliente ((ri))

A2: caliente ((ri))

P: parecia que estaba

((Risos))

A1: valiente y amable, apesar de haber cocido a minha mulher que me gustava ((Risos))

P: ¿cómo? É? ¿A pesar de qué?

A1: apesar de haber conocido a la mujer mujer que me gustaba

P: ¿cocido?

A1: ah

A1: ele gostava de Bia

P: ¿quién es Bia?

P: Ana Beatriz

A3 Ana Beatriz

((Risos))

A1: vai Miguel

A3: nombre: Miguel; apelido: Pereira; fecha de nacimiento: (30) trinta do (05) cinco de (1996) mil novecentos e noventa e seis, incompreensível

P: ¿cómo?

A: ((incompreensível))

P: ahh

A3: soy uma persona de caráter, feliz

((Incompreensivel))

A3: enamora

P: enamorado?

A3: enamorado

A3: ahh

A2: ahh

A: ((Incompreensível))

A3: agora o de Maria, Miguel es una pessoa... é o que homi? Feliz, desde dos doze los anos de idade

((Risos))

P: ¿de quién es ese?

A3: esse daqui?

P: sí

A3: é o de Maria

P: Maria

A3: aí tem, estru estruc estruci o quê?

A3: en:::tonces

P: entonces

A3: entonces, tene::mos, tenemos um pequeno amizade desde

A3: desde da banda

A3: Danda?

A3: é banda eu acho

A3: é banda?

A3: AHH, amizade de banda

A: desde da banda

A3: É É

P: de la banda

A3: desde da banda

P: ahh sí, desde de la banda

A3: esse daqui é...

P: ahora ustedes comprenden cuando tengo que corregí pruebas y no consigo comprender los profesores, ((ri)), no consigo comprender las letras, ahí está, ¿qué más Miguel?

A3: tem Lucas, eres quase, cara isso aquí é cal é? Es un cara cara

((Risos))

A3: peso es

A3: pero es muy legal

A3: pero es muy legal, eres eres un poeta y filósofo las

A3: las mejores

A3: las mejores frases

A3: y muy namorador

((Risos))

A3: ese daqui é de

P: el último, Alan

A3: Alan

A3: es uma persona mais divertida de la sala, estude, estude, estud o quê homi?

A3: ustedes

A3 ustedes A4 ustedes

A3: e você vai fazer falta

A3: e você vai fazer falta

A3: é::::

A: Alan acabou com os papel

A5: num é

A4: escreveu pra todo mundo oito vezes

P: pero faltó curtir, ¿no? Pero no conseguimos

P: ((ri))

A2: dá um:: amei

A1: dá um like

(DiscipEsp/ EEJS – 2017. Apêndice A, p. 87)

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO ALUNO

## QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOI

Caro aluno (a),

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre "A oralidade no ensino médio de uma escola pública em um contexto de ensino aprendizagem da língua espanhola" a ser realizada no curso de Licenciatura em Espanhol, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de manter o anonimato das identidades dos participantes.

Alana Araújo Costa Ramalho

1	DΔ	DOS	<b>PESSO</b>	2IA
1.	$ \nu$ $\sigma$	DUJ	LOUG	

1.	Idade: 14 a 16 ( )	17 a 21 ( )	mais de 21 ( )
2.	Sexo: masculino ( )	feminino ( )	

### II. TEXTO ORAL E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

### O que é a oralidade?

É a produção da fala, é um meio de comunicação, inclusive a mais praticada por nós falantes de uma língua.

1.	E necessário o estudo da oralidade para a aprendizagem de uma língua
	estrangeira, no caso, a língua espanhola.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo

( ) concordo pienamente ( ) con	nicordo ( )nao concordo
Justificativa (opcional)	
Стотине (средения)	

2. Nas aulas de língua espanhola há mais atividades escritas ou faladas?

	Escritas ( ) faladas ( ) são trabalhados em sala de aula tanto escrito como falada( ) somente a escrita ( )
3.	A forma como o professor faz as atividades torna fácil a aprendizagem dos conteúdos para você?
	Sim ( ) Não ( )
	Justificativa (opcional)
4.	Acredito não precisar estudar a oralidade, pois estou me preparando para o Enem, por isso apenas escrevo redações e aprendo gramática.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo
	Justificativa (opcional)
5.	Acredito haver poucas aulas da disciplina de língua espanhola dedicadas à oralidade.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo
	Justificativa (opcional)
6.	Acredito que minha aprendizagem oral na língua espanhola é prejudicada pela baixa carga horária oferecida a disciplina de língua espanhola.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo
	Justificativa

7.	Tenho dificuldades na produção da fala da língua espanhola em seminários, debates ou conversações, principalmente em avaliações.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo
	Justificativa
8.	Quando há trabalhos orais da disciplina de língua espanhola, como seminário, eu não preciso estudar o que irei falar, pois apenas irei ler os slides.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) não concordo
	Justificativa
9.	Sempre após as apresentações orais de língua espanhola sou informado pelo professor do que errei e do que acertei na produção da fala.
	( )Sim ( ) Não
10	. Quando há apresentações em espanhol, em que eu preciso falar, eu sempre decoro a minha fala.
	( ) Sim ( ) Não
	Justificativa

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

## QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIA CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL

Caro professor (a),

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre "A oralidade no ensino médio de uma escola pública em um contexto de ensino aprendizagem da língua espanhola" a ser realizada no curso de Licenciatura em Espanhol, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de manter o anonimato das identidades dos participantes.

Alana Araújo Costa Ramalho

Data: 28/11/2017

III.	DADOS PESSOAIS
------	----------------

3.	Idade: 21 a 25 ( )	26 a 30 ( )	mais de 30 ( )
4.	Sexo: masculino ( )	feminino ( )	

### IV. Formação Acadêmica

1. Término da graduação Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de dez anos ( )

- 2. Especialização ( )
  - a. Língua portuguesa ( )
  - b. Linguística ( )
  - c. Literatura ( )
  - d. Outra () especificar \_\_\_\_Ensino Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
- 3. Mestrado ( )
  - a. Língua portuguesa ( )
  - b. Linguística ( )
  - c. Literatura ( )
  - d. Outro ( ) especificar \_\_\_\_\_
- 4. Doutorado ( )

5.	b. c. d. Cursou contemp a.	Língua portuguesa ( ) Linguística ( ) Literatura ( ) Outro ( ) especificar alguma disciplina (graduação e/ou pós-graduação) que plasse a teoria linguística Análise da Conversação? Sim ( ) Não ( )
6.	a.	ou de eventos sobre o texto oral? Sim ( ) Não ( )
7.	Sim ( Não (	•
8.	texto ora	ou alguma disciplina (a), minicurso (b) ou oficina (c) sobre o al?
		Não ()
EXH	PERIENC	CIA DOCENTE
9.	•	nto tempo ministra aula de espanhol? s de 2 anos ( ) 2 a 5 anos ( ) Mais de 5 anos ( )
10	.Você at	ua:
	b. c. d.	<ul> <li>( ) no Ensino médio presencial</li> <li>( ) no Ensino tecnológico presencial</li> <li>( ) no ensino superior presencial</li> <li>( ) no Ensino médio a distância</li> <li>( ) no Ensino tecnológico a distância</li> </ul>

٧.

f. ( ) no ensino superior a distância

## VI. TEXTO ORAL E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para as questões de 11 a 19, marque apenas uma opção.

11.O estudo sistematizado do texto oral, assim como o do texto escrito, é necessário para a formação de <b>profissionais</b> em qualquer área.
( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) concordo com restrições ( ) não concordo
Justificativa (opcional)
12.O estudo sistematizado do texto oral, assim como o do texto escrito, é necessário para a formação de professores de qualquer área.
( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) concordo com restrições ( ) não concordo
Justificativa (opcional)
13.O texto oral é um importante recurso para o ensino de Língua Espanhola.
( ) concordo plenamente ( ) concordo ( ) concordo com restrições ( ) não concordo
Justificativa (opcional)

4. Ensinar o texto oral requer conhe escola onde trabalho nunca p professores sobre essa modalida trabalhar com esse conteúdo.	oroporcionou uma	formação aos
( ) concordo plenamente com restrições ( ) não con	` '	( ) concordo
Justificativa (opcional)		
5. A bibliografia sobre o texto oral dificulta o uso dessa modalidade	•	
( ) concordo plenamente com restrições ( ) não con	` '	( ) concordo
6. A baixa carga horária da discipli ensino do texto oral em sala de a	= -	nhola prejudica o
( ) concordo plenamente com restrições ( ) não concordo	( ) concordo	( ) concordo
<ol> <li>Não há necessidade de ensinar vez que o aluno desse nível já do modalidade.</li> </ol>		
( ) concordo plenamente com restrições ( ) não con	` '	( ) concordo
Justificativa		

8.0	texto oral é um recurso importante para as aulas de	gr	amática.
	( ) concordo plenamente ( ) concordo com restrições ( ) não concordo	(	) concorde
	Justificativa (opcional)		
а	conversação é um gênero textual por meio do qual s coesão e a coerência do texto oral.  ( ) concordo plenamente ( ) concordo com restrições ( ) não concordo		
а	coesão e a coerência do texto oral.  ( ) concordo plenamente ( ) concordo		
а	coesão e a coerência do texto oral.  ( ) concordo plenamente		ode estuda ) concordo
а	coesão e a coerência do texto oral.  ( ) concordo plenamente		

21. Se na questão anterior (19) você marcou as opções a, b ou c, identifique o(s) principal(is) motivo(s).

Esp ( ) ( )	Não o considera fundamental para o ensino de Língua canhola.  Não faz parte do programa de ensino da disciplina.  Não se acha preparado para utilizá-lo.  É difícil sistematizar o seu estudo.  Não há material didático para consulta.
	za "Sempre", faz isso de forma Assistemática
( )	Sistemática
	rabalha com o texto oral em sala de aula, faz isso em 100% das aulas.
( )	75% das aulas.
( )	50% das aulas.
( )	25% das aulas.
( )	10% das aulas.
mais de u ( ) ( ) ( )	eros orais você já trabalhou em sala de aula? Pode escolher uma opção. seminário debate conversação outro(s).
( )	

Se marcou outro(s), especifique-o(s).
Para a questão seguinte, marque apenas uma opção.
<ul><li>25. Quando trabalha com um texto oral em sala de aula, geralmente, você,</li><li>( ) pede aos alunos que o produza.</li></ul>
( ) dá uma aula sobre o gênero e, em seguida, pede aos alunos que o produza.
<ul> <li>( ) ) dá uma aula sobre o gênero, em seguida, pede aos alunos que o produza e avalia a produção.</li> </ul>
( ) dá uma aula sobre o gênero, em seguida, pede aos alunos que o produza, avalia a produção e pede uma reprodução.
( ) Dá uma aula sobre o gênero, em seguida, pede aos alunos que o produza, avalia a produção, pede uma reprodução e faz uma avaliação dessa reprodução.
26.Com qual finalidade você utiliza o texto oral?  Você pode escolher mais de uma opção.
<ul> <li>( ) Para tornar a aula mais interessante.</li> <li>( ) Para trabalhar a gramática.</li> <li>( ) Para desenvolver a produção oral do aluno.</li> <li>( ) Para desenvolver a compreensão oral do aluno.</li> </ul>

# ANEXO A - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Falas simultâneas	
sobreposições de vozes sobreposições de vozes localizadas	[ ]
Pausas	(+) para cada 0.5 segundos ou (2.5) para mais
	de 1.5 seg.
Comentários do analista	(( ))
Dúvidas e suposições	(incompreensível) ou escreve o que se supõe ter ouvido
Truncamentos bruscos	/
Nomes próprios	Maiúsculas
Sinais de entoação	<i>"</i> '
Ênfase ou acento forte	Maiúscula
Alongamento de vogal	: ou ::: (depende da duração)
Silabação	
Repetições	e e e e ou ca ca cada um
Indicação de transcrição	ou //
parcial ou de eliminação	
	Marcuschi (1997, p. 10-13)