

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

MÁRCIA MARIA DE AZEVEDO RIBEIRO

**PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE  
EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS**

NATAL  
2019

MÁRCIA MARIA DE AZEVEDO RIBEIRO

**PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE  
EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso 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: Dra. Gírlene Moreira da Silva

NATAL  
2019

Ribeiro, Márcia Maria de Azevedo.  
R484p Propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas / Márcia Maria de Azevedo Ribeiro. – Natal, 2019.  
49 f : il.

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. Girlene Moreira da Silva.

1. Língua espanhola. 2. Oralidade. 3. Produção oral. 4. Propostas didáticas. I. Silva, Girlene Moreira da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 821.134.2

MÁRCIA MARIA DE AZEVEDO RIBEIRO

**PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE  
EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso 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.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 20/11/2019,  
pela seguinte Banca Examinadora:

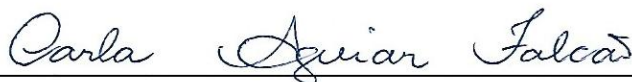
**BANCA EXAMINADORA**



---

Girlene Moreira da Silva, Dra. – Presidente

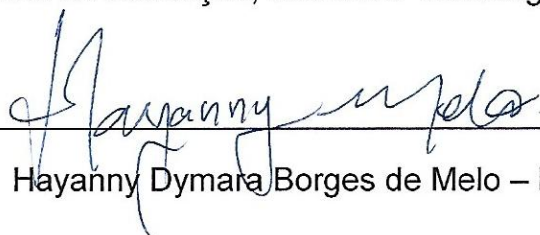
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



---

Carla Aguiar Falcão, Dra. – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



---

Hayanny Dymara Borges de Melo – Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Nort

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar Àquele a quem devo tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser. A Deus minha imensa gratidão por ter me dado a chance de fazer essa graduação. Sei das minhas competências e capacidades mas reconheço que sem a misericórdia Dele eu não teria conseguido entrar e seguir até o fim. Muito obrigada por ter me sustentado todas as vezes que achei que não conseguiria.

Agradeço aos meus queridos pais que me deram as condições para eu estar onde estou hoje. À minha mãe que tão arduamente trabalhou para me oferecer a melhor educação, que me incentivou, me encorajou. Ao meu pai, que hoje descansa com Deus, que me ensinou tanto, saberes que eu não encontrava na escola. Vocês me deram tudo o que precisava para que eu pudesse lutar pelos meus sonhos e objetivos, e eles já estão sendo alcançados.

À minha orientadora, professora Girlene, que tão pacientemente me auxiliou na construção deste trabalho. Obrigada pela empatia, compreensão, pelo encorajamento. Obrigada por acreditar em mim mais até do que eu mesma.

Gratidão a cada professor que se dedicou a nos ensinar nessa licenciatura, aprendi muito além daquilo que era esperado em cada disciplina, em especial à professora Carla Falcão que além de uma excelente profissional é um ser humano maravilhoso.

Aos meus irmãos, vocês trazem muita alegria para minha vida! E por último mas não menos importante ao meu amigo e namorado Luiz. Obrigada por ser o consolo quando não conseguia parar de chorar, por me incentivar quando achava que não ia dar conta e queria desistir, obrigada por me ouvir falar sobre as minhas crenças adquiridas no decorrer dessa graduação, mesmo que nem sempre concordássemos, obrigada por torcer por mim e se orgulhar de mim. Obrigada!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (2006)

## RESUMO

A língua oral é o meio de comunicação mais usado no dia a dia e no âmbito escolar, no entanto, seu uso para aprendizagem, não somente no ensino de língua estrangeira, mas no ensino em geral, é o que menos se leva em consideração. Apesar de muitos alunos estudarem a língua espanhola nos três anos do ensino médio, a realidade nos mostra que a maioria apresenta conhecimento insatisfatório sobre a língua e termina sem conseguir comunicar-se ainda que minimamente. Entendemos que um dos muitos fatores que possibilita que isso ocorra é a restrita carga horária que é destinada ao Espanhol. Acreditando na relevância da oralidade para desenvolver a comunicação na língua espanhola, tendo em vista que este é um dos principais objetivos no ensino/aprendizagem de uma segunda língua, entendemos que essa habilidade precisa de mais espaço em sala de aula, por compreender também que a fala é como uma ponte entre culturas, como meio de comunicação e aproximação entre falantes de outras línguas. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral elaborar propostas didáticas visando a produção oral para o desenvolvimento da comunicação dos alunos de língua espanhola no ensino médio, que se adequem a carga horária da disciplina nas escolas públicas. Idealizamos nossas propostas a partir do estudo e orientações de autores como Marcuschi (2007), Gueidão (2011), Cesteros (2004), Almeida Filho (2013), Silva (2016), entre outros estudiosos da área. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo para fundamentar nossa pesquisa e embasar nossas propostas. Ao final da pesquisa, conseguimos alcançar os objetivos traçados e reforçar a nossa crença sobre a importância de possibilitar um espaço mais amplo para a produção oral no ensino médio.

Palavras-chave: Espanhol. Produção Oral. Oralidade.

## RESUMEN

La lengua oral es el medio de comunicación más utilizado en el día a día y en el ámbito escolar, todavía, su uso para aprendizaje, no solamente en la enseñanza de lengua extranjera, pero en la enseñanza en general, es lo que menos se considera. A pesar de muchos alumnos estudiaren la lengua española en los tres años de enseñanza media, la realidad nos muestra que la mayoría presenta conocimiento insatisfactorio sobre la lengua y termina sin conseguir comunicarse aún que mínimamente. Entendemos que uno de los muchos factores que posibilita que eso ocurra es la restringida carga horaria que es destinada al Español. Creyendo en la relevancia de la oralidad para desarrollar la comunicación en la lengua española, con vistas que este es uno de los principales objetivos en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, entendemos que esa habilidad necesita más espacio en aula, por comprender también que el habla es como un puente entre culturas, como medio de comunicación y aproximación entre hablantes de otra lengua. De esa forma, el presente trabajo tiene como objetivo general elaborar propuestas didácticas visando la producción oral para el desarrollo de la comunicación de los alumnos de lengua española en la enseñanza media, que se adecuen a la carga horaria de la disciplina en las escuelas públicas. Idealizamos nuestras propuestas a partir del estudio y orientaciones de autores como Marcuschi (2007), Gueidão (2011), Cesteros (2004), Almeida Filho (2013), Silva (2016), entre otros estudiosos del área. Utilizamos como metodología la pesquisa bibliográfica con enfoque cualitativo para fundamentar nuestra pesquisa y embazar nuestras propuestas. Al fin de la pesquisa, logramos alcanzar los objetivos trazados y reforzar nuestra creencia sobre la importancia de posibilitar un espacio más amplio para la producción oral en la enseñanza media.

Palabras clave: Español. Producción Oral. Oralidad.



## LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LM	Língua Materna
E/LE	Espanhol/Língua Espanhola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ASL	Aquisição de Segundas Línguas
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>14</b>
2.1	ORALIDADE: SUA RELEVÂNCIA E ALGUNS CONCEITOS	14
2.1.1	<b>A oralidade no contexto escolar</b>	16
2.1.2	<b>Estratégias para a produção oral</b>	19
2.2	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	22
2.2.1	<b>Abordagem comunicativa e Pós-Método</b>	24
2.3	AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS	26
2.3.1	<b>Correção e avaliação na oralidade: Análise dos Erros</b>	29
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSTAS DIDÁTICAS</b>	<b>33</b>
4.1	PROPOSTAS PARA O 1º ANO	35
4.2	PROPOSTAS PARA O 2º ANO	38
4.3	PROPOSTAS PARA O 3º ANO	40
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino do Espanhol no Brasil teve seu lugar garantido na educação básica a partir da lei 11.161/2005, com oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno nos currículos do ensino médio. Isso se deu considerando sua importância para a população brasileira do ponto de vista político, econômico e cultural haja vista o estreitamento do país com os países de língua espanhola, principalmente com os que firmaram o Tratado do Mercosul, além do processo de globalização que nos aproxima cada vez mais de outras línguas e culturas. Tal lei, entretanto, foi revogada recentemente pela Medida Provisória nº 746 de 2016, mas, na prática, a língua espanhola ainda é ofertada em sua grade curricular por muitas escolas.

Desde sua implantação no Brasil, o ensino do Espanhol encontra diversos desafios a serem superados. Temos a questão que paira sobre muitos estudantes que iniciam o estudo da língua espanhola que é a do porquê estudá-la. Há uma ideia formada diante da proximidade da língua espanhola com a língua portuguesa e muitos são os que a julgam como uma língua fácil de entender e falar graças a essa proximidade, e, portanto, desnecessário seu estudo e aprimoramento, assim como ressalta Fialho (2005),

[...] em minha prática como professora de língua espanhola para brasileiros, pude observar que muitas pessoas não acreditam que haja a necessidade de se aprender formalmente o espanhol [...] ou ainda que aprender espanhol é muito mais fácil do que aprender qualquer outra língua como o inglês, o alemão, etc. As pessoas justificam essas afirmações pelo fato de que as duas línguas (o português e o espanhol) são muito parecidas. (FIALHO, 2005, p. 1)

Além disso, encontramos outros grandes desafios como a restrição de material e recursos didáticos adequados, tais como: livros específicos para o ensino de língua estrangeira, projetor multimídia, computadores em sala de aula, caixas de som, etc., levando o professor a optar, muitas vezes, unicamente pelo livro didático<sup>1</sup> ofertado pela escola; a restrita carga horária destinada à disciplina (cinquenta minutos de aula, uma vez por semana) que impossibilita trabalhá-la de forma satisfatória e adequada, levando muitos professores a focar na compreensão escrita e leitora para preparar os alunos somente para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); turmas numerosas, entre outros.

---

<sup>1</sup> Acreditamos que o livro didático é útil e muito contribui para o ensino da Língua Espanhola, no entanto entendemos que não deve ser a única fonte para o professor trabalhar de forma satisfatória a língua, principalmente no que diz respeito a oralidade.

Esses desafios apontados nos mostram as dificuldades de ensinar o Espanhol em termos gerais, no entanto, encontramos um desafio ainda maior quando se trata da oralidade. Como mencionado anteriormente, em decorrência da necessidade de bons resultados em exames como o ENEM, a produção oral perde espaço para que os alunos sejam preparados para ler e escrever. Isso se dá no contexto geral de ensino pois como evidencia Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), “tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia.”

Não só isso, mas encontra-se, ainda, resistência relacionada à oralidade por parte de alguns professores que acreditam ser difícil o ensino dessa habilidade e o controle da disciplina nas atividades orais, e que ainda se prendem ao ensino privilegiado da escrita. (BRUNO, 2010)

Considerando o tempo que os alunos se dedicam a aprender uma língua estrangeira no ensino médio (três anos), poderíamos acreditar que ao terminar o ensino regular eles sairiam falando bem a língua, ou pelo menos, com um domínio considerável para comunicação. Sabemos que a realidade é muito diferente, haja vista as dificuldades aqui já apontadas.

Desse modo, acreditando na relevância da oralidade para desenvolver a comunicação na língua espanhola, tendo em vista que este é um dos principais objetivos na aprendizagem de uma segunda língua, entendemos que essa habilidade precisa de mais espaço em sala de aula. Quando um aluno inicia uma aula de língua estrangeira, em geral, sua expectativa é a de falar aquela língua, como explica Gueidão (2011): “Partindo do princípio de que a comunicação é a meta final de qualquer aluno que aprende línguas, o professor deve levar o aluno a comunicar na língua que aprende.” (GUEIDÃO, 2011, p. 21).

Acreditamos que trabalhar a oralidade em sala de aula, ainda que com restrição, é totalmente possível. Observamos, no decorrer da licenciatura, que algumas propostas didáticas produzidas com o intuito de trabalhar a produção oral poderiam ser o caminho para dar uma maior visibilidade à oralidade em sala de aula. Portanto, com esta pesquisa, nossa pretensão foi planejar tais propostas que se adequassem à restrita carga horária destinada à língua espanhola do ensino médio da rede pública, visando trabalhar de forma satisfatória essa habilidade.

Embora o enfoque deste trabalho tenha sido a habilidade oral, em nossas propostas didáticas buscamos integrar as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e

falar), entendendo que cada uma delas tem sua importância na aprendizagem de uma segunda língua, assim como explica Cesteros (2004, p. 190): “Parece ser que esta combinação de habilidades resulta sumamente proveitosa para a aprendizagem, entre outras coisas, porque se assemelha ao modo em que interagimos linguisticamente na vida real.”

Escolhemos focar na escola pública pois entendemos que os recursos nela encontrados, destinados ao ensino de língua estrangeira, são ainda mais restritos do que em uma escola particular, apesar de que o tempo dedicado seja basicamente o mesmo (cinquenta minutos de aula, uma vez por semana). No entanto, nossas propostas se adequam a qualquer aula de Língua Espanhola, inclusive em aulas com uma carga horária maior como a que encontramos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que possui em média aulas semanais de três horas.

O objetivo geral do nosso trabalho foi elaborar propostas didáticas visando a prática da oralidade para desenvolvimento da comunicação dos alunos de língua espanhola no ensino médio, que se adequem a carga horária da disciplina nas escolas públicas.

E, mais especificamente, os nossos objetivos foram analisar os aspectos que envolvem a oralidade em língua espanhola e elaborar propostas didáticas que estimulem a prática dessa no ensino médio de escolas públicas.

Nosso trabalho se divide em cinco partes, sendo a primeira dedicada a esta introdução. A segunda parte foi dedicada à fundamentação teórica, em que falamos sobre a oralidade, sua relevância e seu uso em sala de aula, além de algumas estratégias para utilizá-la. Ademais, tratamos das metodologias utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras, dando enfoque a abordagem comunicativa, por acreditarmos que esse é a mais adequada para nossos objetivos, falando um pouco sobre o Pós-Método, acreditando em sua contribuição para o trabalho. Tratamos também da Aquisição de Segundas Línguas por entender que esse assunto se faz necessário para uma melhor escolha nas propostas didáticas elaboradas.

A terceira parte da pesquisa apresenta a metodologia usada para a realização do trabalho e alcance dos objetivos, e na quarta parte apresentamos as propostas didáticas elaboradas no decorrer deste trabalho, fruto da investigação bibliográfica e das experiências vividas em sala de aula durante o estágio docente. Por fim, a quinta parte trata das considerações finais da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se pensa em aprender uma segunda língua (doravante L2), o principal objetivo, geralmente, é o de aprender a comunicar-se, a falar na língua meta. A oralidade é de extrema importância na aprendizagem de uma segunda língua e não pode ser deixada em segundo plano. Todas as habilidades possuem sua importância para a aprendizagem e entendemos que uma integração entre elas se faz necessária para que o aprendiz consiga desenvolver-se melhor na língua meta. No entanto, percebemos que a oralidade perde espaço diante da curta carga horária (cinquenta minutos de aula, uma vez por semana) nas aulas de Língua Espanhola, além de outros fatores já mencionados na introdução.

Falaremos aqui sobre a oralidade, sua relevância para o ensino do Espanhol nas escolas de ensino médio e seu uso em sala de aula (Seção 2.1), sobre as metodologias utilizadas no ensino de língua estrangeira (doravante LE)<sup>2</sup>, mais especificamente a abordagem comunicativa (Seção 2.2), além da aquisição de segundas línguas (Seção 2.3).

### 2.1 ORALIDADE: SUA RELEVÂNCIA E ALGUNS CONCEITOS

A fala, seja oral, escrita ou na língua de sinais é o que nos faz pertencer a uma sociedade. Sem ela não é possível a comunicação, e é na oralidade que encontramos a maior parte dessa. Desenvolver a competência escrita e leitora em uma língua estrangeira é necessário, no entanto, é relevante também que aprendamos a nos comunicar oralmente porquê de outra forma teremos alguns desafios ao nos deparar com um falante nativo da língua a qual estamos aprendendo.

A língua oral é o meio de comunicação mais usado no dia a dia e no âmbito escolar, no entanto, seu uso para aprendizagem, não somente no ensino de língua estrangeira, mas no ensino em geral, é o que menos se leva em consideração. (MARCUSCHI E DIONÍSIO, 2007)

A comunicação é o principal intuito ao iniciar a aprendizagem de uma segunda língua, como ressalta Baralo (2000 apud DURÃO E LOPES, 2005, p. 79) ao afirmar que “para um aluno de E/LE, a aquisição da habilidade de comunicar-se oralmente é

---

<sup>2</sup> Neste trabalho não faremos distinção entre Segundas Línguas (L2) e Língua Estrangeira (LE).

o objetivo principal de seu esforço.” E é com essa visão que entendemos que, para o ensino da língua espanhola nas escolas de ensino médio do Brasil, a oralidade precisa ganhar mais espaço e prestígio.

[...] não podemos existir como cidadãos se não dominamos o oral, porque o ser humano tem necessidade de contactar com o mundo exterior, quebrar o silêncio e falar, porque quem não quer contactar os outros e quer isolar-se simplesmente não fala. A oralidade é, assim, um feito social que permite a aquisição de costumes, crenças e histórias, relacionamentos com outras pessoas e grupos e a transmissão de experiências e saberes. (GUEIDÃO, 2011, p.28)

A partir dessa reflexão podemos entender a grandiosidade da fala e sua importância para a construção da identidade do ser humano. É a nossa conexão com outras e com a nossa própria cultura, uma vez que “[...] a linguagem oral é uma das fontes mais importantes de transmissão de cultura [...]” (NOGUEROL, 1999, p.51), além de permitir expressar nossas vontades, pensamentos e necessidades. É através dela que socializamos.

Consideramos aqui alguns conceitos sobre oralidade, linguagem, língua e fala que acreditamos contribuir para compreendê-las para a construção deste trabalho. Segundo Michael Stubbs (1986, apud Marcuschi, 2007, p.33) “o termo oralidade é usado para ‘referir habilidades na língua falada’. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida).” Por esse motivo, entendendo que para desenvolver a comunicação é preciso além da produção oral, a compreensão (ainda que a produção seja a habilidade da língua falada que mais nos detemos), escolhemos o termo oralidade.

Martelotta (2008, p.16) explica que para os linguistas o termo linguagem é definido como “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio da língua”. Já a língua é “um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística.” (MARTELOTTA, 2008, p.16)

Costa (2008, p. 116), a partir de Saussure, explica que “[...] a linguagem tem um lado social, a língua (ou *langue*, nos termos saussureanos), e um lado individual, a fala (ou *parole*, nos termos saussureanos), sendo impossível conceber um sem o outro.” Explica ainda que “[...] a língua é um sistema supra- individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade” e a fala “[...] constitui o uso individual do sistema que caracteriza a língua.”

No decorrer da história, os estudos linguísticos foram se modificando e a fala passa a ter um novo olhar a partir da Análise do Discurso. Brandão (1996) argumenta que “a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social [...]” (BRANDÃO, 1996, p. 11)

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), “mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento.” Marcuschi (2007, p.31) fala ainda que “a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas.”

Concluimos, portanto, que, por acreditarmos na relevância da oralidade, a partir dos diversos conceitos que citamos e das reflexões feitas, entendemos que essa precisa ser entendida e ensinada não apenas como um instrumento para fins específicos, mas principalmente como uma ponte entre culturas, como meio de comunicação e aproximação entre falantes de outras línguas. Passamos anos no ensino regular aprendendo uma língua estrangeira sem, efetivamente, aprendermos a nos comunicar através dela. Aprendemos mais sobre sua gramática e seu vocabulário, pouco conhecemos sobre as culturas de seus nativos e principalmente, falamos pouco ou nada dela.

### **2.1.1 A oralidade no contexto escolar**

No dia a dia, a língua oral é mais comumente usada do que a língua escrita, no entanto, é a língua escrita que as escolas mais se dedicam a ensinar. Ambas são importantes e merecem seu espaço no ensino/aprendizagem do Espanhol, porém, tendo em vista o desprestígio da oralidade frente a outras habilidades, se fazem necessários trabalhos e estudos que incentivem a sua prática nas salas de aula do ensino médio no Brasil.

Há autores que consideram a tradição escrita como veículo por excelência da cultura, do pensamento e do raciocínio abstrato, ao passo que a tradição oral seria mais concreta e apta para o saber intuitivo e prático ou para transmissão de experiência cotidiana. Não é difícil imaginar as muitas consequências políticas e ideológicas preconceituosas, fruto dessa caracterização. (MARCUSCHI, 2007, p. 35)



A produção oral muitas vezes fica restrita à leitura de textos em voz alta, que nada mais é uma oralização da escrita (DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007). Sua importância não é tão relevante quanto ao ensino da gramática e vocabulário. Algumas escolas regulares de ensino médio enxerga o ensino da LE como um preparatório para exames de admissão no ensino superior, como o ENEM. Este sendo seu objetivo principal, entendemos que a oralidade não é vista como necessária ao ensino e aprendizagem, mas sim como coadjuvante no ensino do Espanhol, como podemos observar no PCN de 1998:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. (BRASIL, 1998, p. 20)

Apesar de termos progredido muito quanto a oralidade no ensino de LE, ainda que muito mais na teoria, podemos observar na prática que para algumas escolas de ensino médio que oferecem o Espanhol, a leitura e a escrita ainda são privilegiadas em detrimento da produção oral.

Existem, ainda, vários outros fatores que contribuem para que a oralidade seja deixada em segundo plano nas salas de aula, a restrita carga horária é um deles. Com uma ou duas aulas semanais de cinquenta minutos, o professor se encontra em uma situação em que precisa selecionar com cuidado o que será ofertado ao aluno. Nesse caso, tendo em vista a necessidade de os alunos conseguirem um bom resultado no ENEM, a escolha é feita pelos conteúdos gramaticais e lexicais com ênfase na produção escrita e na leitura.

Outros fatores relevantes são o número elevado de alunos por turma e a restrição quanto aos recursos e materiais didáticos, por vezes utilizando o livro didático como único instrumento de ensino. Tais fatores impossibilitam, segundo Ayala (2004), que os professores de língua espanhola desenvolvam em seus alunos uma competência comunicativa equilibrando as quatro destrezas, dissonando assim, das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998), observamos em sua introdução que é ressaltado o pequeno número de aulas semanais, dessa forma é orientado aos professores a importância de definir

as metas a serem alcançadas dentro desses limites. No entanto, como mencionado anteriormente, seu foco principal era a leitura e escrita.

No PCN+ (BRASIL, 2002) verificamos que o foco muda e passa a ser a função comunicativa. A partir desse documento é possível compreender que a comunicação é uma habilidade que vai além do apenas falar com fluidez outro idioma, mas a possibilidade de resolução de desafios encontrados frente a nova língua e o conhecimento global e cultural em que essa está inserida. Mas, como ressaltado por Ayala (2004), as recomendações encontradas nos PCNs (BRASIL, 1998) destoam da realidade encontradas em sala de aula pelos professores e dos objetivos traçados pelas escolas de ensino médio.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), há um capítulo específico para o ensino do Espanhol e nele verificamos orientações de extrema relevância que levam o professor a refletir sobre a língua e seu ensino.

Todavia, mais uma vez observamos que essas orientações, apesar de sua importância, não encontram espaço na realidade escolar. Contudo, elas podem ser mais um instrumento para analisarmos a situação que encontramos nas escolas na prática docente e as modificações que podem ser feitas para introduzir de forma satisfatória a oralidade.

Após refletirmos sobre esses documentos oficiais que norteiam nosso trabalho docente, compreendemos ainda mais o quão necessário é trabalharmos a oralidade dentro de sala de aula para permitirmos o desenvolvimento comunicativo do aluno na Língua Espanhola. Portanto, cremos que a oralidade em sala de aula deve ser trabalhada de forma a permitir ao aluno sentir-se em situações em que usaria a língua. Segundo Gueidão (2011),

[...] o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação, uma vez que ele terá de aprender tudo sobre esta nova língua. (GUEIDÃO, 2011, p. 21)

Sabemos que em uma turma de ensino médio nem todos os que ali estão têm um interesse genuíno ou sinta a necessidade de aprender o Espanhol, afinal não estão aprendendo o idioma por escolha. Acreditamos que, principalmente na escola pública, alvo do nosso trabalho, encontra-se uma dificuldade ainda maior nesse sentido, pois geralmente poucos ou nenhum dos alunos tiveram um contato anterior com o idioma. Almeida Filho (2013, p. 43) explica ainda que “especificamente na escola pública

brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra língua ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas que o processo se inviabiliza.”

No entanto, podemos, através de um levantamento do que os alunos pensam a respeito da língua e seus objetivos ao aprendê-la (os que tiverem), trabalhar diferentes atividades que estejam voltadas para esses objetivos e necessidades, sendo possível aguçar o interesse dos que não enxergam a necessidade de aprender o idioma.

Embora seja um grande desafio trabalhar a oralidade em sala de aula diante do contexto que encontramos, acreditamos que isso é totalmente possível a partir não só de propostas didáticas e atividades como as que aqui propusemos, mas também da busca por outras estratégias através de estudos sobre o assunto.

### **2.1.2 Estratégias de ensino para a produção oral**

Para a prática oral é importante que o professor sistematize aquilo que se propõe a fazer. Entender a oralidade não somente como um ato de comunicação, mas como a formação de alunos capazes de se desenvolverem na língua espanhola é um passo para que a competência oral seja entendida como relevante ao ensino da língua e não mero coadjuvante.

Portanto, é necessário que o professor trace objetivos e metas, explique todo o processo e material que será utilizado, proporcione ao aluno uma base sobre o que vai ser falado e permita que ele exponha seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Utilizar gêneros textuais diversos também é imprescindível para que o aluno desenvolva não somente a fala em situação formal ou informal, mas que possa produzir a oralidade em situações diversas. Consideramos, ainda, a possibilidade de trabalhar a oralidade a partir de aulas de leitura, assim como defende Silva (2016), que conseguiu trabalhar no ensino médio (em aulas de cinquenta minutos) outras habilidades (além da competência leitora) a partir de aulas de leitura literária.

Podemos trabalhar a oralidade de diversas formas, porém alguns professores a restringem a leitura de textos e a perguntas e respostas após explicar algum conteúdo gramatical ou lexical. Não que esta forma de trabalhar a oralidade esteja errada, é possível sim utilizar essa estratégia, desde que não seja a única e que ela tenha o intuito de não somente trabalhar a gramática ou os conteúdos de forma

oralizada mas também a motivar o aluno a interagir na língua espanhola, dando liberdade para que ele se expresse na língua.

Acreditamos que o diálogo em dupla ou pequenos grupos pode ser uma opção interessante pois assim todos terão a oportunidade de oralizar, sabendo que em geral as turmas são numerosas, e expor suas ideias e dúvidas, além de se sentirem mais à vontade para falar, pois o aluno “[...] ao falar com o professor, pode sentir-se mais inibido e errar mais, já com um colega de sala, a comunicação pode ser mais fluida.” (Durão e Lopes, 2005, p. 82)

Para isso podem ser usados assuntos que desperte o interesse deles. “Aos alunos devem oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interação oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de línguas.” (GUEIDÃO, 2011, p. 22)

Apesar de focarmos na oralidade em nosso trabalho, compreendemos que para o melhor desenvolvimento da língua oral e comunicação no ensino da língua espanhola as destrezas linguísticas precisam ser integradas. Utilizamos o conceito de destreza linguística a partir do que nos explica Cesteros (2001, p 189) que diz que elas são “[...] no âmbito da aprendizagem de idiomas, os distintos modos em que usamos a língua, ao falar, escutar, ler e escrever, que são as quatro habilidades básicas.”

Integrar todas as destrezas traz grandes benefícios para a aprendizagem, pois é dessa forma que interagimos em nosso dia a dia e assim podemos assemelhar o que ensinamos em sala de aula com a vida real. Podemos ensinar cada destreza separadamente se existe um fim específico para aprender a língua, no entanto como nossa intenção é trabalhar de forma mais produtiva a oralidade no ensino médio, acreditamos que a melhor forma de alcançar êxito nesse intento é integrá-las de forma a beneficiar a comunicação.

A expressão oral está estreitamente relacionada a compreensão oral, como ressaltamos no início deste trabalho, pois para que haja interação se faz necessário ouvir para contestar, e não somente ouvir, mas principalmente compreender o que está sendo dito, como evidencia Cesteros (2004, p. 191), “esse será definitivamente o principal objetivo do ensino da compreensão oral: que os alunos desenvolvam sua capacidade de entender as mensagens transmitidas oralmente.” Para falar é preciso escutar e saber como cada palavra é pronunciada, seu significado, para assim desenvolver de forma satisfatória a oralidade.

Acreditamos que para o aluno adquirir uma boa produção oral, assim como uma boa compreensão, ele precisa estar cercado por atividades que lhes permita fazer uso dessas habilidades. E não somente em sala de aula, mas também em ambientes fora da escola. O professor pode proporcionar atividades com músicas, montando junto com eles um repertório que inclua o gosto musical de toda a turma, pedir que em seus celulares eles tenham acesso a rádios de diferentes países hispanos, etc.

No entanto, sabemos que, ainda que o aluno receba o incentivo do professor e busque ler materiais em Espanhol, escutar áudios e músicas e fazer as atividades que lhe é solicitado fora do ambiente escolar, a produção oral se resume a algumas frases ou nem isso. Por isso o contato com a Língua Espanhola dentro de sala de aula é vital para o aluno, tendo em vista que em geral ele terá pouco ou nenhum em seu cotidiano fora da escola. Almeida Filho (2013) explica que esse:

não é o único cenário onde se deve dar o ensino comunicativo da nova língua, mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significado e ações nessa língua que sem esse ambiente rico só se constituiriam para o aprendiz com grande esforço e em condições afetivas especiais. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 41)

Consideramos, portanto, que é essencial que o professor fale em espanhol e incentive seus alunos a falar em espanhol em todas as aulas. Ainda que se utilize a língua materna em determinadas ocasiões, é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que eles sejam expostos e incentivados ao máximo a produção oral enquanto estiverem em sala de aula.

Por ser um idioma falado em mais de vinte países, a língua espanhola possui uma pluralidade linguística, o que faz com que cada professor escolha sua variação no decorrer de sua formação e carreira, que resultará em sua utilização dentro de sala de aula. E essa será a variação com que o aluno terá contato, no entanto, é de extrema importância que o professor explique e apresente essa grande variedade linguística do Espanhol e não imponha a sua. Isso implica também em sua avaliação sobre a pronúncia de cada aluno, não podendo o professor corrigir de forma negativa aquela que for diferente da sua.

Essas são apenas algumas de muitas estratégias que podem ser utilizadas para se trabalhar a produção oral em sala de aula. Consideramos importante que o professor consiga compreender a relevância que a oralidade tem para o ensino do Espanhol, assim como para qualquer outra LE, e busque formas de introduzi-la em

sala de aula e dar mais visibilidade a essa habilidade tão pouco explorada no ensino médio. Abordaremos mais algumas estratégias dentro de nossas propostas didáticas.

## 2.2 METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste tópico, discorreremos acerca das metodologias existentes no decorrer da história do ensino da língua estrangeira, expondo resumidamente cada uma delas. Acreditamos que conhecer tais metodologias é imprescindível para fazermos escolhas que melhor se ajustem àquilo que pretendemos trabalhar em sala de aula.

Segundo Leffa (1988), para a escolha do método ou abordagem a ser utilizado no ensino LE, é necessário que se tenha conhecimento dos existentes e das terminologias adequadas a sua melhor compreensão. Para ele, fazer uma revisão histórica dos métodos faz com que erros do passado não se repitam e é essencial para que a evolução se torne possível. Acreditamos que a escolha de métodos e abordagens diferentes traz grandes benefícios visto que não existe um único método que consiga abranger toda a complexidade do ensino de LE.

Entendemos que há uma diferença entre o método e a abordagem e por isso aqui faremos a distinção entre eles. Segundo Leffa (1988, p. 212), “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”, e método “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”.

Portanto entendemos que o método é o planejamento de um modelo de ensino, com formas definidas e específicas para determinado objetivo, enquanto a abordagem faz uma reflexão sobre as teorias que envolvem a aprendizagem, utilizando-se de diferentes estratégias que incluem métodos que serão utilizados para o ensino. A seguir falaremos resumidamente de alguns métodos que consideramos importantes para a história do ensino de LE.

O método gramática-tradução surgiu na época do Renascimento e é pouco utilizada nos dias atuais. Tem como objetivo a leitura através das traduções. Ensina a língua por meio da língua materna, sua ênfase está na escrita e a oralidade tem pouca ou nenhuma importância. Nesse método o professor é quem detém todo o saber, os alunos são receptores passivos da aprendizagem.

Não há interação entre alunos, é um método individualista. O conteúdo é limitado e fechado, impossibilitando aberturas para indagações. Seu objetivo principal

é a memorização do conteúdo, sua avaliação é quantitativa e não há criticidade. A gramática é seu ponto principal e é quem determina a seleção do conteúdo e sua ordem. O vocabulário pertence a norma culta, especialmente à literatura. Os erros não são tolerados, são corrigidos de forma imediata.

O método direto, quase tão antigo quanto o método Gramática-Tradução, tem ênfase na oralidade, mas se utiliza da escrita. Integra as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ensina a L2 através da L1. Nela a interação comunicativa entre professor-aluno e aluno-aluno é essencial, ela deve ser oral baseada em algum tipo de conteúdo ou mensagem, em torno da vida cotidiana dos alunos.

Nesse método a escrita só pode ser introduzida como uma segunda etapa. Se utiliza de objetos, desenhos, a tudo que pode mobilizar os sentidos do ser humano para facilitar ou favorecer a transmissão do significado de palavras ou frases sem a intervenção da língua materna do aprendiz. O professor é o mediador, os aprendizes são receptores ativos e participativos, o conteúdo é definido por situações comunicativas, a gramática é um referente secundário. A tradução é proibida e os erros são corrigidos de imediato.

O método audiolingual surgiu durante a 2ª Guerra Mundial, a ênfase voltava a ser na língua oral. Utilizava-se de repetições para a aprendizagem. Era ensinado a língua e não sobre a língua, as atividades eram constantes, o mais importante era a aquisição de estruturas e vocabulário que se consideravam básicos na língua que se aprendia, não seus significados.

Os estudantes eram ativos. O professor faz mudanças de atividades para manter o interesse do aluno. As atividades são em grupo e repetitivas. Os materiais são desenvolvidos por especialistas, não há abertura para a criatividade. Não se pode explicar a gramática, nem traduzir, os erros são corrigidos imediatamente. A sequência didática se inicia a partir de um áudio, depois por um trabalho oral e por último os exercícios estruturais.

No Método oral, a classe começa por atividades auditivas, seja por exposição de diálogo e descrição de uma situação lida pelo professor ou gravações que se escutam diversas vezes pelos alunos até sua compreensão. É um método muito similar ao audiolingual, no entanto esse foi desenvolvido na Inglaterra.

Estes são apenas alguns dos muitos métodos utilizados durante toda a história do estudo da aquisição e aprendizagem de LE, no entanto para nós é suficiente pra entendermos toda essa evolução e sua importância. Falaremos mais detalhadamente

acerca da abordagem comunicativa em um tópico específico pois nos utilizaremos dessa abordagem para a produção das propostas didáticas. Citaremos também o Pós-Método por acreditarmos que, ainda que não seja tão difundido, ele nos traz importantes reflexões que podemos utilizar em nosso processo de ensino/aprendizagem.

### **2.2.1 Abordagem Comunicativa e Pós- Método**

A abordagem comunicativa entende a aprendizagem como um processo, e que o mais importante são as intenções comunicativas. Essa nova abordagem começou a ser desenvolvida com o surgimento da Análise do Discurso, levando em consideração as variantes da língua-alvo e considerando que não existe uma única metodologia a ser utilizada. A gramática vai sendo explicada conforme vão surgindo as necessidades dos alunos.

De acordo com Almeida Filho (2011, p. 82), "a abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende outra língua". A proposta é focar nas necessidades do aluno dando a ele mais espaço e autonomia para desenvolver sua competência comunicativa.

O ambiente da aula deve ter um clima de confiança onde haja oportunidades de expressão e compreensão sendo o professor um facilitador. O que se aprende são situações de uso real da língua, não havendo memorização de palavras ou estruturas, utilizando as atividades comunicativas desde o princípio.

Como dito, o professor é um mediador sendo o aluno o protagonista do processo de ensino/aprendizagem e o centro da atenção. O uso da língua materna é permitido. Pretende que o processo de aprendizagem facilite a autonomia e responsabilidade do estudante. Não só os elementos linguísticos são contemplados, mas também os socioculturais.

Diante de diversas controvérsias a respeito dos métodos e abordagens, iniciou-se na década de 1990, pesquisas que levantavam a questão da utilização de um único método para o ensino da segunda língua, que vem sendo trabalhadas no decorrer dos anos, dando origem a Condição Pós-Método. Ao entender que os métodos e abordagens são criados por pesquisadores que não vivenciam a prática em sala de



aula, viu-se a necessidade de criar um método que permita ao professor fazer parte do processo contribuindo com sua experiência, envolvendo o contexto de ensino.

Segundo Kumaravadelu (apud SILVA, 2004), um dos principais nomes do pós-método, essa condição é "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método." Sendo assim, o pós-método descentraliza o poder das mãos dos teóricos, que definiam os métodos a serem utilizados, e dá autoridade aos docentes a criar práticas inovadoras de ensino.

A proposta é de um marco estratégico que consiste em macro e micro-estratégias. As micro-estratégias são criadas pelos professores através das macro, que são dez: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) facilitar a interação negociada; 3) minimizar os desajustes na percepção; 4) ativar a heurística intuitiva; 4) fomentar a conscientização linguística; 5) contextualizar o input; 6) integrar as destrezas linguísticas; 6) promover a autonomia do aluno; 7) incrementar conscientização cultural; 8) assegurar a relevância social.

Um ponto importante nessa metodologia é enxergar o aluno como ser social, buscando construir sua cidadania. Apesar de pouco explorado, ou talvez pouco conhecido, o Pós-Método nos chama a atenção por dar autonomia ao professor para escolher, a partir dessas macro-estratégias, sua própria abordagem. Por isso achamos relevante citar essa metodologia neste trabalho.

Compreendemos, portanto, que a Abordagem Comunicativa e Pós-Método podem contribuir da seguinte forma para nosso trabalho: produziremos nossas propostas partindo do ponto em que a comunicação e o uso real da língua devem ser priorizados. Entendemos que nas aulas de Língua Espanhola no ensino médio não é possível focar unicamente na oralidade, por isso as propostas não possuem o objetivo de serem utilizadas em todas as aulas mas em momentos específicos, a fim de estimular a produção oral nestes momentos mas que também possam ser incentivos para os outros momentos de ensino.

Em nossas propostas, o professor é mediador de toda a atividade desenvolvida com os alunos, permitindo assim que eles consigam desenvolver sua autonomia diante das situações propostas, e que se sintam estimulados à produção oral. Não condenamos o uso da língua materna mas acreditamos, principalmente no primeiro ano do ensino médio em que muitos não tiveram contato anterior com a língua, que ela pode ser utilizada a fim de auxiliar nas dificuldades encontradas pelos alunos, mas que o uso do Espanhol deve ser incentivado e desenvolvido no decorrer das aulas.

## 2.3 AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

Aqui falaremos sobre a Aquisição de Segundas Línguas (doravante ASL), seus conceitos e definições e algumas das teorias existentes. Entendemos a importância de se conhecer o processo de aquisição para este trabalho pois tal conhecimento nos fará entender a melhor forma de introduzirmos de maneira mais eficaz a oralidade em sala de aula.

Diante da importância cada vez maior nas últimas décadas de se aprender idiomas diferentes a partir da globalização, imigração, entre outros fatores, cresce a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a forma como a língua é adquirida.

AASL busca compreender e estudar a produção e aquisição da língua em todas as circunstâncias, seja em contexto natural ou acadêmico, como explica Cesteros (2004, p.100): a “[...] investigação em ASL equivale atualmente ao estudo dos processos do aprendiz na aquisição de qualquer outra língua que não seja a nativa, tanto em contexto formal como natural.” No entanto, grande parte desses estudos são voltados para a produção no contexto acadêmico, pois esta é a forma mais complexa de se aprender uma nova língua.

Na história da investigação da ASL, dos anos 1960 aos 1980, se percebe que a busca por métodos para o ensino da LE era o que mais interessava e isto era o objeto de estudo. A explicação da ASL em qualquer contexto é algo mais recente. Para explicar o processo de aquisição devemos levar em consideração o fato de ser um campo multidisciplinar.

Alguns teóricos propuseram modelos para descrever o processo de aprendizagem de uma LE dentro do marco da instrução formal, como Stern y Corder. Existem, no entanto, modelos que incluem todos os fatores, tanto formal como natural que é proposto também por Stern e por Ellis.

No modelo de Ellis “os ‘fatores situacionais’ refletem os diferentes entornos ou contextos de aprendizagem.” (GRIFFIN, 2005, p.59) Fala também sobre *input* controlado que se tem em sala de aula e no que se tem nas ruas, levando em consideração que algumas pessoas aprendem melhor com o *input* controlado e outras com um mais natural.

A comunicação em uma segunda língua implica diversos fatores, se muda algum fator o uso da língua muda também, por isso, os aprendizes utilizam elementos linguísticos adequados em determinadas ocasiões e em outras utilizam os mesmos

elementos de maneira errada. A aquisição de uma segunda língua apresenta níveis e etapas diferentes conforme o aprendiz vai progredindo.

Após desenvolver a capacidade para a linguagem através da LM (doravante língua materna), o indivíduo adquire uma competência linguística e comunicativa. Baralo (2004, p. 22) explica que “todas as línguas que se aprenda depois de adquirir a LM poderão ser consideradas segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE).” A L2 se aprende em contato direto com a língua, de forma natural, semelhante a LM.

A língua estrangeira é um processo que se desenvolve em um contexto institucional, sem contato direto e diário com a língua. Por haver algumas exceções a essas definições, “[...] não está claro quais são as fronteiras entre o que se chama LE e L2.” (BARALO, 2004, p. 23), por isso optamos por não fazer distinção entre elas. Falaremos a seguir de algumas das teorias existentes na ASL.

As teorias nativistas se originaram a partir das reações de Chomsky ao condutivismo, que explica a aquisição da língua como resultado da imitação e repetição das palavras escutadas com estímulos negativos/positivos sobre tudo o que se produz, como explica Griffin (2005, p. 34), “[...] a hipótese era que falar uma língua era simplesmente uma resposta a um estímulo, neste caso a informação linguística que rodeia ao indivíduo.”

Chomsky reagiu a partir de uma falha nessa teoria. Ele percebeu que quando as crianças aprendem sua língua materna, não imitam tudo o que ouvem de forma fiel. Isto é, ainda que se digam palavras para que as crianças repitam, elas produzem palavras semelhantes, mas não iguais. Assim, o teórico propõe que todos nascem com uma capacidade inata de aprender a língua e com uma gramática interna.

Outra teoria nativista é a proposta por Krashen. Segundo Griffin (2005, p. 36) essa teoria diz que “[...] existe uma ordem de aquisição de uma L2 que a instrução formal pode impulsionar, mas nunca modificar.” Dois tipos de processos são resultados do progresso desta ordem que são a “aquisição” e a “aprendizagem”. Este se realiza a partir de estudos formais, de forma consciente sem ajuda do contexto, aquele se realiza de forma natural, dentro do contexto da língua.

As teorias ambientalistas surgiram a partir da questão sobre o que mais influencia a aquisição da segunda língua, se a cognição ou o entorno, as relações socioculturais. Para eles, essas relações têm maior influência e seus estudos começam a partir de “[...] umas observações de indivíduos que se encontram em uma situação de obrigada aquisição de uma segunda língua.” (GRIFFIN, 2005, p. 38).

A motivação é a necessidade de comunicação para realizar tarefas específicas. A teoria de aculturação faz parte dessa linha teórica. Estabelecida por Schumann, se trata do processo de adaptação de uma pessoa a uma nova cultura. Nessa teoria a assimilação de valores e os comportamentos culturais da comunidade da língua meta são de suma importância para aprendê-la.

Existem muitos fatores que influenciam na aquisição, por exemplo, a forma como o aprendiz se vê em relação com a cultura e a língua que está inserido. Em geral, a motivação e a forma como os grupos (o aprendiz e os falantes da língua) se relacionam em diversos níveis (culturais, linguísticos, educativos, socioeconômicos) podem influenciar de forma positiva ou negativa. Há também razões que podem causar conflitos que são de caráter psicológico como o choque cultural e linguístico, motivação e ego pessoal.

A desnativação é uma teoria ambientalista desenvolvida por Andersen. Essa teoria explica que a forma de pensar de uma pessoa que passa pelo processo de aculturação pode ser modificado ao ponto de distanciar-se de seus pensamentos e comportamentos nativos. Quando se associa apenas parte da nova cultura em que se está inserido, não modificando sua forma de pensar, o processo é chamado de nativação.

As teorias interacionistas se baseiam na interação e aprendizagem que procede dela. Duas teorias são abordadas a partir dessa: a teoria do discurso e a teoria da variabilidade. Na teoria do discurso a aprendizagem se dá a partir da comunicação. O conceito principal é a negociação do significado. Na comunicação essa necessidade de negociação acontece em todo o tempo para que se possa ampliar informações, esclarecer dúvidas, etc:

Esta negociação entre interlocutores que compartilham um domínio mais ou menos igual da mesma língua e que operam dentro dos mesmos parâmetros socioculturais, se automatiza com o tempo de modo que se vai aprendendo e aperfeiçoando a competência comunicativa segundo vai passando da infância a maturidade. (GRIFFIN, 2005, p. 45)

O término interlíngua se utiliza para se referir ao sistema linguístico não nativo, às características que não se enquadram nem na língua materna, (doravante LM) do estudante nem na língua meta, designado por Selinker em 1972. Se pensava, nos anos sessenta, que os erros podiam ser prevenidos fazendo uma análise contrastiva da língua meta e da língua materna.

Para os investigadores da Análise Contrastiva a principal fonte de erros era a transferência das estruturas da LM para a língua que estava aprendendo. Para esta teoria, era necessário formar um novo habito linguístico diferente do formado na LM para aprender a LE.

Entretanto, novos estudos (Análises dos Erros) mostraram que nem todos os erros são produzidos pela transferência da LM. Corder considerou que os estudantes de uma LE têm suas peculiaridades, idiossincrasias, e que estas necessitavam ser analisadas, assim como as estruturas produzidas por eles. Portanto, o estudo se baseava nos erros produzidos pelos estudantes.

Por acreditar na importância da análise dos erros, destinaremos um tópico para falar mais detalhadamente sobre ele e sua relevância no momento do desenvolvimento da oralidade, da correção e avaliação.

### **2.3.1 Correção e avaliação na oralidade: Análise dos Erros**

Pensar o erro não como algo negativo mas sim como parte do processo de aprendizagem nos faz compreender que, se colocarmos em prática o que a análise dos erros nos traz e dar a liberdade para o aprendiz errar, sabendo o momento certo de corrigir e como corrigir, o ensino e a aprendizagem se tornam mais fluidos e o aprendiz se sente mais confortável e motivado à produção oral. Por esse motivo, faremos uma análise mais detalhada sobre ele.

As definições de erro foram se modificando com o passar dos anos a partir da década de sessenta e seus conceitos afetavam mais a teoria do que a prática. O erro já foi considerável inadmissível, era visto como algo negativo, no entanto ao fim da década de noventa esses conceitos mudaram e ele passou a ser aceito como uma fonte de observação para indicar o que aluno adquiriu ou não no processo de ensino.

Os estudantes de uma L2 utilizam um processo para aquisição de línguas que implica a utilização de hipóteses que a princípio o aprendiz não se dá conta. Segundo Griffin (2005, p. 92), Selinker (1972) identifica cinco: transferência (da LM para L2) que seria uma tradução literal; sobregeneralização das regras em que são aplicadas sem discriminação; transferência de instrução, semelhante ao anterior, resulta do uso errado das instrução formal das regras; estratégias de aprendizagem que é o desenvolvimento de determinadas estratégias para armazenar o *input* que será

utilizado em situações comunicativas; estratégias de comunicação em que se utiliza de estratégias para entrar, manter, resolver problemas e sair da comunicação.

Os erros não se explicam somente pela transferência da LM, há também outras explicações. A partir das descrições de Corder, Griffin (2005, p. 93) explica que o aprendiz tem duas estruturas linguísticas, uma que é a LM e outra que é a L2. Esses dois sistemas estão inter-relacionados e formam uma série em evolução.

O aprendiz de L2 faz associações, hipóteses que vão se comprovando, de forma consciente ou não. Quando se utiliza a língua, associa-se a informação observada e a gramática interna. O uso da língua produz reações que podem ter uma retroalimentação positiva ou negativa dependendo do êxito da comunicação. Se a retroalimentação é negativa, uma nova hipótese é gerada até que seja confirmada.

A partir da retroalimentação positiva, a informação passa a formar parte do conhecimento da L2, podendo ser necessárias sucessivas comprovações e revisões constantes da hipótese. Com a formulação e comprovação de novas hipóteses em todo o tempo, a interlíngua é dinâmica. O sistema linguístico em formação tem suas próprias regras e lógica até uma nova comprovação de hipóteses apontar algo diferente. Se o aprendiz maneja bem alguns conceitos significa que “domina” a língua meta. Se deixa de fazer observações e hipóteses, estanca (fossiliza).

Os erros de produção dos falantes de níveis mais avançados, que já foram estudados e exercitados anteriormente, são chamados fossilização. Em situações de produções espontâneas da língua em que o estudante não pode controlá-las e corrigi-las, os erros já superados (fossilização) aparecem com mais frequência.

É muito relevante saber quais crenças tanto professor quanto aluno tem sobre o erro, pois é a partir delas que será possível chegar a estratégias que melhor se ajuste ao ensino. Baptista e Fernández (2010, p. 15) explicam que “[...] as crenças dos implicados sobre como e quando devem produzir as correções dos erros tantos orais como escritos conduzem a procedimentos mais ou menos eficazes em cada contexto.”

Um dos desafios para o professor no ensino de línguas é definir como e quando corrigir os erros na produção oral. Escolher a forma de corrigir resulta de um processo de análise das crenças do próprio professor e de seus alunos, e o que aquele considera um erro e sua importância em cada fase que ele é executado. Söhrman (2007, p. 67) aponta que “[...] uma pergunta muito relevante seria se um erro é inevitável, algo que forma parte natural e necessária da aquisição de uma língua ou

se é um mal sinal dos limites de capacidade do aluno ou uma falha do método educativo.”

Para saber a importância de cada erro precisamos fazer um levantamento de quais são cometidos. Os mais frequentes segundo Baptista e Fernández (2010) são os de interferência da LM sobre a LE, que é quando o aluno recorre a língua materna para empregar uma estrutura, vocabulário ou expressão que desconhece a forma na LE; a hipergeneralização, quando se utiliza de uma mesma regra para outros enunciados e vocabulários em que não se enquadram tal regra; a hipercorreção, que é a utilização de uma mesma regra de correção em situações que não é possível, acreditando resultar em uma forma mais correta; a neutralização, quando o aluno passa a utilizar uma única possibilidade em determinados contextos em que existe mais de uma; a evasão e reestruturação, que é utilizada quando o aluno desconhece ou não se sente seguro para utilizar uma estrutura e decide reestruturar ou parafrasear o enunciado que iria utilizar. Identificando que tipo de erro ocorre (e esses exemplos são apenas alguns dentre vários que podem ser identificados), poderemos então decidir de que forma proceder.

Assim como existem diferentes tipos de erros compreendemos que é necessário usar diferentes tipos de estratégias para corrigi-los. Precisamos observar, além do tipo de erro, em que nível está o aluno e não podemos apenas indicar qual erro está sendo cometido e a forma correta. Acreditamos que é necessário utilizar estratégias para que o aluno perceba onde e o que está errando para que ele mesmo consiga corrigir-se. Para isso, o professor pode oferecer elementos para que ele alcance a compreensão de seu erro.

No caso da compreensão oral, é possível elaborar perguntas a respeito do que foi ouvido para identificar o quanto compreenderam e se há dificuldade com o vocabulário ou contexto, observando sua produção oral para identificar os erros de produção. Ao detectar o erro, o professor pode oferecer possibilidades, como perguntas e afirmações específicas, utilizar sinônimos e antônimos das palavras em que há dúvida, dificuldade ou que o aluno não conheça, para que ele próprio identifique seu erro e faça a correção.

Uma outra estratégia que pode ser utilizada é possibilitar mais atividades em dupla ou em grupo, estimulando que cada um observe a produção oral do outro e permita diferentes formas para que ocorra a correção indireta. Como exemplo

podemos (tanto o professor quanto o interlocutor) repetir as frases onde ocorreram os erros corretamente.

Acreditamos, portanto, que o erro faz parte do processo de aquisição da LE e que é um importante termômetro, por assim dizer, para que possamos verificar o nível de cada aluno e da turma. Portanto cremos, através dos estudos da análise do erro, que ele desempenha um importante papel no processo de aprendizagem e não deve ser visto como algo negativo. Precisamos utilizá-lo como um aliado em nossas estratégias de ensino.

Cremos ainda que, devemos compartilhar com nossos alunos tais crenças visto que a grande maioria possui uma visão negativa do erro e por medo de errar prefere não se arriscar na produção oral. Deixar os alunos cientes de que errar não é constrangedor justamente por fazer parte do processo de todos os aprendizes de uma nova língua (inclusive da LM), e que serão corrigidos não de forma punitiva mas afim de que aprendam e evoluam, permitirá que eles se sintam mais à vontade para produzir.

### **3 METODOLOGIA**

Realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de registros como livros, artigos acadêmicos, monografias, dissertações e teses, que forneceram a fundamentação teórica necessária, além de fonte para a elaboração das propostas didáticas. Tal pesquisa, “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores.” (SEVERINO, 2007, p. 122). O enfoque é qualitativo pois, conforme Teixeira (2009), tem uma maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados.

A primeira etapa consistiu em pesquisas de cunho bibliográficos, buscando o levantamento de dados de fundamentações teórica importantes e que respaldaram e orientaram cientificamente nossa pesquisa e a produção das propostas didáticas.

Em seguida, na segunda etapa, foram elaboradas as propostas didáticas com ênfase na produção oral, voltadas para o ensino da língua espanhola no ensino médio.



## 4 PROPOSTAS DIDÁTICAS

As propostas didáticas aqui apresentadas reuniu sugestões sobre materiais e estratégias para desenvolver a oralidade utilizando-se de atividades que além de proporcionar oportunidades de oralizar, englobaram as outras destrezas como já mencionamos em nosso trabalho. Para isso, utilizamos diferentes gêneros textuais, áudios e vídeos.

Estão divididas por nível de ensino, sendo assim três propostas para o primeiro ano do ensino médio (4.1), três para o segundo ano (4.2) e três para o terceiro (4.3). Para isso, levamos em consideração o nível de complexidade de cada ano, escolhendo textos e áudios que se enquadrem nesse requisito, aumento o grau de dificuldade conforme os alunos vão se desenvolvendo. Também consideramos o que os documentos oficiais nos orienta, e o que foi observado durante o estágio docente. No entanto, cada uma delas pode ser adaptada de acordo com as necessidades encontradas por quem irá aplicá-las, selecionando textos, áudios e vídeos adequados para cada nível.

Para melhor adequar e otimizar o tempo das propostas apresentadas, levando em consideração que grande parte das aulas de Língua Espanhola possui em média cinquenta minutos, nos baseamos na tabela descrita na tese de doutorado de Silva (2016, p. 105). Apesar do seu trabalho ser voltado para a leitura, inicialmente, suas considerações são muito relevantes para o nosso trabalho, pois compreendemos que é possível trabalhar a oralidade a partir de textos literários, e principalmente entendemos que é possível trabalhá-la dentro da carga horária destinada à língua.

Para Silva (2016), as atividades com leitura, propostas em seu trabalho, devem ser divididas em três momentos, sendo eles:

Pré-leitura (10 minutos): “Trabalhar a predição, ativar os conhecimentos prévios, chamar atenção para o tipo de texto, etc.” (SILVA, 2016, p. 105);

Leitura (25 minutos): “Reconhecer algo que já foi falado ou explicado na etapa anterior, fazer relação de parte do texto com outros textos ou frases, etc.” (SILVA, 2016, p. 105);

Pós-leitura (15 minutos): “Ampliação de conhecimento, troca de experiência entre os leitores, etc.” (SILVA, 2016, p. 105).

A partir dessa organização e das explicações sobre cada etapa, dividimos cada proposta em três momentos utilizando como base os tempos descritos. No entanto, conforme a necessidade de cada atividade, fizemos algumas alterações invertendo o

tempo para cada momento. Além disso, algumas das propostas não seguiram esse modelo por apresentar demandas diferentes na distribuição de tempo.

Silva (2016) defende que a língua materna, quando necessária, pode ser utilizada nas atividades de leitura e, ainda que nossa proposta vise a oralidade na língua espanhola, acreditamos que no primeiro ano do ensino médio essa transição entre as línguas seja importante também usar a língua materna, pois muitos alunos nunca tiveram contato com a língua espanhola anteriormente. Ela explica que, para ajudar nesse processo, “como alternativa para estimulá-los a usar a língua espanhola, a professora permaneceria falando em espanhol, inclusive escrevendo em espanhol no quadro o que os alunos falam em português; e, aos poucos, iria tentando que os alunos se expressassem na língua estrangeira.” (SILVA, 2016, p. 105)

Portanto, não desestimulamos o uso da língua materna pelos alunos mas acreditamos que é preciso mediar o uso entre as duas línguas até que o aluno se sinta mais seguro falando o espanhol. Orientamos que explique ao aluno que quando não souber como falar na língua espanhola possa recorrer ao português mas que busque utilizar o espanhol o máximo que for possível.

Deixamos claro que todas as propostas aqui desenvolvidas possuem a finalidade de estimular a oralidade na língua espanhola, assim sendo, todas as atividades devem ser trabalhadas em espanhol, recorrendo ao português somente como dito anteriormente.

Quanto à correção e avaliação dos erros na oralidade, cabe ao professor o momento e quais erros corrigir de acordo com o que os alunos vêm desenvolvendo. No entanto, sugerimos alguns pontos que podem ser utilizados. Como mediador, e principalmente como observador, o professor poderá ir anotando no quadro quais erros estão sendo produzidos durante o diálogo entre os alunos, no caso das atividades em pares ou grupos, para serem discutidos posteriormente. Pode-se também conversar com os alunos para saber quais deles desejam ser corrigidos de imediato e quais preferem receber um retorno em outro momento.

Sugerimos também que haja entre eles a correção, enquanto estão dialogando com os colegas, caso se sintam à vontade para isso. Outra possibilidade é oferecer ao aluno elementos para que ele mesmo identifique seu erro e consiga corrigir-se, sem a interferência e correção direta do professor, utilizando-se de perguntas e afirmações sobre os erros cometidos, utilizando sinônimos e antônimos das palavras

em que há dificuldade ou que não são conhecidas, repetindo as palavras e frases em que ocorreu o erro, etc.

Outra sugestão é gravar a produção dos alunos e posteriormente ouvir com eles, de forma individual ou coletiva, levando em consideração a opinião deles, para observar e discutir quais erros foram cometidos e como corrigi-los. O importante, como ressaltamos em nosso trabalho, é conversar com os alunos a respeito de suas crenças sobre erros, identificar a melhor forma que a turma e cada aluno lida com eles e a partir de então considerar o que melhor se adequa em cada proposta.

Entendemos que muitas escolas públicas não possuem estrutura adequada para uma aula de língua e é possível que não haja como projetar os vídeos aqui apresentados, sugerimos portanto, como alternativa, pedir que os alunos que possuam celular e internet utilizem esse recurso para assistir ao vídeo, compartilhando com os colegas que não possuem. Em último caso, a professora pode ainda utilizar somente o áudio a partir de uma caixa de som pequena.

#### 4.1 PROPOSTAS PARA O 1º ANO

Nesta seção apresentaremos as três propostas didáticas produzidas para o primeiro ano do ensino médio.

##### **Proposta 1**

**Material:** Poema Rotundamente Negra de Shirley Campbell

**Objetivos:** Possibilitar a oralidade através de uma discussão sobre o poema e sobre o racismo, tema que pode ser abordado a partir do que o texto traz.

**Procedimentos:** 1 - Escrever no quadro o nome do poema e perguntar aos alunos se conhecem a palavra Rotundamente e seu significado, no caso de negativa, solicitar que eles digam o que pensam significar, podendo escolher sinônimos, e escrever as respostas no quadro. Em seguida, escrever também no quadro o nome da autora e seu país de origem. Entregar uma folha com informações sobre ela, lendo com eles. (10 minutos)

2 – Colocar o vídeo (sem legenda) em que a autora recita seu poema para que eles ouçam. Questionar-lhes se e o que entenderam do poema (se entenderam todas as palavras, se conseguiram saber do que se tratava o poema, sua ideia principal, etc.) Entregar aos alunos o poema impresso e solicitar a leitura silenciosa. (15 minutos)

3 – Perguntar aos alunos o que compreenderam do poema e do tema, e qual é o sentimento que ele lhes traz. Mediar uma discussão sobre o racismo, finalizando com uma conclusão sobre tudo o que foi dito durante a aula.

**Considerações:** Nesta proposta o objetivo principal é a produção oral durante a discussão, utilizando-se de um tema bastante atual e que desperta o interesse dos alunos, permitindo assim que eles se sintam mais motivados a falar em espanhol. Sabemos da dificuldade de estimular os alunos a falar na língua, principalmente com um tema que pode gerar um envolvimento maior da turma. Caso o professor sinta a necessidade, ele poderá elaborar algumas perguntas sobre o tema para guiar melhor a discussão.

**Poema:**

### **Rotundamente Negra**

Me niego rotundamente  
A negar mi voz,  
Mi sangre y mi piel.

Y me niego rotundamente  
A dejar de ser yo,  
A dejar de sentirme bien  
Cuando miro mi rostro en el espejo  
Con mi boca  
Rotundamente grande,  
Y mi nariz  
Rotundamente hermosa,  
Y mis dientes  
Rotundamente blancos,  
Y mi piel valientemente negra.

Y me niego categóricamente  
A dejar de hablar  
Mi lengua, mi acento y mi historia.

Y me niego absolutamente  
A ser parte de los que callan,  
De los que temen,  
De los que lloran.

## Proposta 2

**Material:** Receitas de diferentes comidas típicas dos países hispanos.

**Objetivos:** Trabalhar a oralidade a partir da troca de conhecimento entre os alunos sobre receitas de comidas típicas de países hispanos.

**Procedimentos:** 1 – Dividir a turma em grupos de até quatro pessoas. Entregar a cada grupo uma folha com todos os ingredientes para uma receita típica sem o modo de preparo. Pedir a eles que, a partir dos ingredientes na folha, explique o modo de preparo daquele prato, usando a criatividade. Para isso eles terão dez minutos para levantar hipóteses entre si tanto sobre o preparo quanto ao vocabulário. Para auxiliá-los, o professor irá explicar a cada grupo do que se trata cada prato. A medida que as dúvidas quanto ao vocabulário forem surgindo, o professor ajudará a descobrir qual palavra deverá ser usada e ir colocando no quadro. (15 minutos)

2 – Cada grupo irá apresentar o modo de preparo de sua receita para o restante da turma. (45 minutos).

**Considerações:** Essa proposta pode ser colocada em prática após uma aula anterior sobre vocabulário para que ela ocorra com mais fluidez, tendo os alunos um contanto prévio com o tema. Para auxiliar com algumas palavras o dicionário da RAE (Real Academia Española) poderá ser usado para que os alunos não recorram tanto a traduções. Eles podem, com ajuda do professor, levantar hipóteses sobre as palavras que não conhecem e confirmá-las ou não pelo dicionário. O professor pode sugerir que ao fim das apresentações uma receita seja escolhida para que em algum momento, se houver a possibilidade, os alunos possam se reunir e prepará-la. É possível também o professor levar algumas palavras que possam auxiliar na atividade no caso de não ser possível o acesso à internet para utilização do dicionário.

## Proposta 3

**Material:** Peças de roupas e acessórios

**Objetivo:** Possibilitar a oralidade a partir de um contexto de uso real da língua em que os alunos poderão criar diálogos a partir de vocabulário previamente apresentado.

**Procedimentos:** 1 – Em uma aula anterior apresentar vocabulário utilizado para compra e venda, sobre roupas e acessórios. Pedir que façam uma pesquisa sobre os diferentes tipos de vocabulários utilizados para essa finalidade em diferentes países hispanos. Pedir que cada aluno leve uma ou duas peças de roupas e acessórios na aula seguinte.

2 – Organizar a sala afim de deixá-la com quatro pontos em que serão colocados as roupas e acessórios e com espaço entre eles para a movimentação dos alunos. Dividir a turma entre compradores e vendedores. Haverá apenas quatro ou oito (a depender do número de alunos) vendedores que ficarão nos pontos, todo o restante será comprador, fazendo um rodízio entre eles no tempo especificado pelo professor. (10 minutos)

3 - Explicar aos alunos que se trata de um dia de compras, os que foram escolhidos para serem compradores circularão pelos pontos de venda e serão atendidos pelos que foram escolhidos para a venda. Eles utilizarão o vocabulário que aprenderam, imaginando uma situação real de compra e venda utilizando o espanhol. O professor irá circular entre eles, ajudando-os com dúvidas quanto a vocabulário, incentivando-os a dialogar, fazendo correções quando e se julgar necessário. A cada dez minutos pode-se fazer a troca entre os compradores e vendedores, ou no tempo que o professor achar necessário. (40 minutos)

**Considerações:** Poderá ser apresentado aos alunos na aula anterior um áudio que demonstre como se dá esse diálogo em espanhol para que eles se sintam mais seguros para falar.

#### 4.2 PROPOSTAS PARA O 2º ANO

Nesta seção apresentaremos as três propostas didáticas produzidas para o segundo ano do ensino médio.

##### **Proposta 1**

**Material:** Pesquisa feito pelos alunos.

**Objetivo:** Trabalhar a oralidade através do diálogo utilizando-se de uma situação em que se aproxima da realidade do uso da língua.

**Observação:** Para esta proposta é necessário um primeiro momento em uma aula anterior pois vai ser preciso pedir aos alunos que se dividam em trios ou quartetos (dependendo do número de alunos), solicitar que cada grupo escolha uma cidade de qualquer país hispano (alguma que eles desejariam conhecer, por exemplo). Solicitar que eles façam uma pesquisa sobre a cidade como se fossem viajar para ela. Os alunos pesquisarão: acomodação, principais pontos turísticos, restaurantes, cultura, tudo o que for importante para uma viagem. (O professor poderá fazer um roteiro).

Explicar que na aula seguinte eles apresentarão aos outros grupos suas pesquisas como se houvessem feito a viagem e irão compartilhando suas experiências.

**Procedimentos:** A sala será organizada em círculo ou semicírculo e cada aluno falará das pesquisas feitas do ponto de vista de um viajante que vivenciou tudo o que pesquisaram. O professor mediará a conversa para dar início, dando abertura para que os outros grupos interajam fazendo perguntas, possibilitando assim um diálogo fluido na língua entre eles sobre a cultura e curiosidades dos países e cidades pesquisadas. É importante que todos sejam estimulados a participar. Se houver perguntas que o grupo não souber responder, o professor pode dar a liberdade ao aluno para responder de forma criativa a partir do seu conhecimento prévio.

## **Proposta 2**

**Material:** Vídeo com o trailer da série Chicas del Cable

**Objetivos:** Possibilitar a compreensão auditiva para viabilizar a produção oral através do diálogo e discussão entre os alunos.

**Procedimentos:** 1 – Explicar aos alunos que eles irão assistir ao trailer sem legenda da série Las Chicas del Cable, e que precisarão prestar bastante atenção ao áudio. Passar o trailer mais duas vezes, sendo a segunda com legenda em espanhol e a terceira com legenda em português. Na primeira, solicitar apenas que prestem bastante atenção para que consigam absorver e entender o que está sendo dito. Nas duas vezes seguintes, solicitar que atentem-se às personagens, ao contexto, etc. (10 minutos)

2 – Fazer algumas perguntas aos alunos para verificar quanto houve da compreensão do que ouviram, como por exemplo: do que se trata a série, qual tema principal, em que década se passa, em que empresa as personagens trabalham, etc. Pedir que eles falem a respeito das personagens principais, qual a impressão deles sobre cada uma delas. (15 minutos)

3 – Mediar uma discussão entre os alunos a respeito do tema da série (direitos das mulheres), englobando temas como feminismo, violência contra a mulher, entre outros. Possibilitar que eles consigam dialogar entre si. (25 minutos)

### Proposta 3

**Material:** Uma caixa pequena com diversos papéis com perguntas

**Objetivos:** Permitir a oralidade através de perguntas sobre o cotidiano deles, permitindo que haja interação entre eles.

**Procedimentos:** O professor preparará para a aula uma caixa pequena contendo diversas perguntas em pequenos pedaços de papéis dobrados. No mínimo uma pergunta por aluno. As perguntas serão sobre o cotidiano, sobre planos, sonhos, crenças, assuntos que os alunos se sentirão motivados a conversar na língua espanhola.

Organizar a sala em círculo, o professor pede ao primeiro aluno que tire um papel da caixa, que leia a pergunta para a turma e conteste. Assim seguirá até que todos os alunos respondam as perguntas. O professor poderá mediar o diálogo entre eles conforme a demanda a partir das perguntas.

**Considerações:** Uma variação para essa proposta poderia ser que ao invés de perguntas o professor poderá colocar alguns temas que ele observe que será relevante para despertar o interesse dos alunos para o diálogo. Poderá também dividir a turma em quatro grupos e organizá-los em círculos, entregando uma caixa para cada grupo, permitindo que eles conduzam a atividade, com a orientação de perto do professor.

## 4.3 PROPOSTAS PARA O 3º ANO

Nesta seção apresentaremos as três propostas didáticas produzidas para o terceiro ano do ensino médio.

### Proposta 1

**Materiais:** Canção Siempre Vivirás de Los Miserables

**Objetivos:** Possibilitar a produção oral através da discussão em grupo a partir do tema ditadura e trabalhar a compreensão oral a partir da canção de Los Miserables.

**Procedimentos:** 1 – Perguntar aos alunos o que eles pensam e sabem sobre a ditadura e pedir-lhes que digam que países hispano-americanos eles imaginam que ela ocorreu. Explicar que o tema da aula será a ditadura e que será falado mais detidamente da ocorrida no Chile, questionando-os sobre o que sabem sobre ela, se



conhecem algum nome relacionado a ela, e ir colocando todas as respostas no quadro. (5 minutos)

2 – Explicar que irão ouvir uma canção dos chilenos Los Miserables chamada Siempre Vivirás (e dar uma breve explicação sobre a banda) e que farão uma atividade de audição, sendo necessário bastante atenção ao ouvi-la. Entregar-lhes a canção em fragmentos para que unam conforme vão escutando a música; tocá-la duas vezes para que eles consigam juntar todos os fragmentos. Fazer a leitura da canção para corrigir com eles o que conseguiram fazer e sanar as dúvidas relacionadas ao vocabulário. (15 minutos)

3 – Perguntar aos alunos o que sabem sobre Salvador Allende (homenageado na canção) e dar uma breve explicação sobre a ditadura no Chile. Em seguida, dividir a turma em duas equipes, organizando a sala pra que as equipes fiquem de frente uma para a outra. Uma equipe será a favor da ditadura e a outra contra. Dar às equipes cinco minutos para que levantem entre si suas defesas. O professor mediará essa discussão. Cada equipe terá dez minutos para defender suas razões. Encerrar com uma conclusão sobre o foi discutido na aula e pelos alunos. (30 minutos)

**Considerações:** Essa proposta pode ser trabalhada em uma aula mais longa em que é possível acrescentar o último discurso do presidente Allende e fazer uma leitura mediada com os alunos. É possível também, se houver possibilidade aplicá-la em duas aulas, sendo a primeira com os dois primeiros momentos, utilizando o último discurso do presidente e aprofundando mais o tema ditadura e solicitar que façam buscas sobre o tema para embasar a discussão que seria feita na aula seguinte. Com mais tempo para a discussão, seria possível também além de cada equipe defender seu ponto de vista, levantar questões para que a outra equipe possa defender, para que possa haver uma maior interação.

## **Proposta 2**

**Material:** Questionário com entrevista de emprego

**Objetivo:** Trabalhar a oralidade a partir de uma situação real de uso utilizando-se de uma entrevista de trabalho, levando em consideração que ao sair do ensino médio muitos deles passarão por esse processo.

**Procedimentos:** 1 - A turma será dividida em trios, cada trio irá escolher uma pessoa que será o entrevistador. A este será entregue uma folha com dez perguntas que serão trabalhadas durante a entrevista. Cada trio terá cinco minutos para escolher uma

empresa (de preferência uma que seja bem conhecida por eles) e o cargo que será disputado. A sala será organizada para acomodar cada trio, ficando o entrevistador de frente para os entrevistados. (10 minutos).

2 – O entrevistador fará as perguntas e é necessário ressaltar que ele precisa interagir com os entrevistados e não apenas ler as perguntas para que ele também possa trabalhar a produção oral. O professor observará cada grupo, intervindo e orientando sempre que necessário, estimulando a produção oral. O entrevistador deverá escolher entre os dois entrevistados o que ficará com o cargo. (30 minutos)

3 – Finalizar mediando uma troca entre eles (toda a turma) sobre suas impressões sobre a atividade. (10 minutos).

**Considerações:** O professor poderá sugerir que os alunos gravem a produção de cada trio para que eles possam ouvir posteriormente e fazer uma avaliação sobre o desenvolvimento de sua oralidade, discutir os pontos que podem ser trabalhados e aperfeiçoados.

**Exemplo de questionário:**

### **Entrevista Laboral**

**#1 Háblame un poco de ti**

**#2 ¿Cuál es tu mayor defecto?**

**#3 ¿Qué aspectos no te gustan de un jefe?**

**#4 ¿Cuáles son tus mayores virtudes?**

**#5 ¿Te consideras preparado para desempeñar las funciones de este puesto?**

**#6 ¿Qué expectativas tienes de este trabajo?**

**#7 ¿Qué trabajos has tenido en esta temática?**

**#8 ¿Dónde te ves dentro de cinco años?**

**#9 ¿Qué sabes de las empresa y del puesto de trabajo?**

**#10 ¿Por qué deberíamos escogerte a ti?**

### **Proposta 3**

**Material:** Vídeo com o filme da Mafalda, tirinhas da Mafalda cortadas separadamente.

**Objetivos:** Incentivar a produção oral a partir da troca de ideias e conhecimento entre os alunos a partir dos textos lidos; possibilitar a compreensão oral a partir do vídeo (áudio), utilizando a escrita como auxiliar para essa compreensão.

**Procedimentos:** 1 – Perguntar aos alunos se conhecem a Mafalda, tirinhas escrita por Quino, e pedir que, com uma tempestade de ideias, digam o que sabem dela,

colocando as ideias no quadro. Explicar que eles irão assistir a uma de suas tirinhas que foi transformada em filme e que eles precisarão de bastante atenção para compreendê-la. Passar o vídeo até três vezes para que eles compreendam melhor. (10 minutos).

2 - Pedir que os alunos escrevam um pequeno texto (máximo de cinco linhas) em espanhol falando sobre o que compreenderam do vídeo. Os textos serão entregues ao professor para que ele possa avaliar a compreensão dos alunos.

(10 – 15 minutos)

3 - Dividir a turma em grupos de quatro, organizando a sala desse modo. Entregar a cada aluno uma tirinha da Mafalda diferente e pedir que, em cada grupo, cada um leia para seus colegas sua tirinha e em seguida compartilhem entre si o que compreenderam delas. O professor deve circular por entre os grupos para auxiliá-los com vocabulário e dúvidas que vão surgindo e avaliar a produção oral dos alunos.

(25 – 30 minutos)

**Considerações:** Muitos outros vídeos que estão presentes no filme Mafalda podem ser utilizados para esta atividade, fica a critério do professor selecionar o que melhor se adequa a sua turma. Da mesma forma, fica a critério do professor selecionar as tirinhas que achar melhor, as aqui apresentando servem de exemplo.

### Exemplos de tirinhas:

Figura 1



Fonte: Mafalda todas las tiras (2011)

Figura 2



Fonte: Mafalda todas las tiras (2011)

Figura 3



Fonte: Mafalda todas las tiras (2011)

Figura 4



Fonte: Mafalda todas las tiras (2011)

## 5 Considerações Finais

Nosso trabalho teve o intuito de incentivar a inclusão de forma mais efetiva da oralidade no Ensino Médio das escolas públicas, tendo em vista seu desprestígio diante de outras destrezas tais como escrita e leitura, através de propostas didáticas. Buscamos a partir da nossa pesquisa, apontar a relevância que a oralidade tem para o ensino do espanhol e de qualquer outra língua estrangeira.

Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Para também entendermos mais sobre a oralidade e seus conceitos e seu contexto em sala de aula. Buscamos além disso, a partir das metodologias do ensino da LE e da aquisição de segundas línguas, entender o caminho a seguir para produzir nossas propostas didáticas.

Com relação às metodologias existentes, compreendemos, após pesquisar sobre algumas delas, que a que mais serviu para nossos objetivos foi a abordagem comunicativa. Acreditando que é necessário utilizar amostras da língua que possam ser usadas em situações reais de uso, oferecendo aos alunos diversas oportunidades para que eles possam falar, expor suas ideias e interagir entre eles. Além de acreditar que é imprescindível que o professor dê autonomia aos alunos para que eles se desenvolvam na língua, sendo mediador dos conhecimentos adquiridos e compartilhados por eles.

Quanto à aquisição de segundas línguas, consideramos importante pesquisá-la para este trabalho pois entendemos que conhecer as diferentes formas de adquirir uma segunda língua é necessário para que possamos planejar estratégias para o ensino/aprendizagem dos alunos. As teorias estudadas nos trouxeram uma luz sobre como se dá o desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Focamos um pouco mais na análise dos erros pelo fato de vivenciarmos na prática docente, durante os estágios, o quanto é importante para o aluno entender o lugar do erro na sua aprendizagem, principalmente no que diz respeito a oralidade. Pudemos observar que quando lhes é explicado que o erro é parte do processo e um caminho para desenvolver-se na língua, os alunos se sentem mais à vontade para falar.

A análise dos erros também nos trouxe luz para entendermos o quão importante é saber o momento certo e como realizar as correções necessárias na produção oral. Buscamos através dessa pesquisa, despertar nos leitores o interesse por compreender melhor e visualizar o erro com outros olhos, para permitir a seus alunos

sentirem menos medo de errar e ser possível assim, aprender com seus erros e desenvolver melhor a oralidade.

Sabemos o quão complexo é trabalhar a oralidade em uma curta carga horária. Para nós foi um desafio agrupar todas as ideias já existentes e as que foram surgindo durante a pesquisa dentro dessa carga horária. No entanto, com planejamento e a sistematização das atividades conseguimos alcançar nossos objetivos, sabendo que ao colocá-las em prática existem inúmeras variáveis que poderão aumentar ou diminuir o tempo para cada uma delas, mas que não impede que elas sejam executadas satisfatoriamente.

Ainda que os desafios para permitirmos que a oralidade ganhe mais espaço nas salas de aula no ensino regular sejam grandes, com este trabalho defendemos que é possível que isso ocorra. Não buscamos aqui transformar as aulas em classes de conversação, voltadas unicamente para a produção oral, pois sabemos que os objetivos para o ensino médio são outros. No entanto, acreditamos que é possível conciliar a preparação para o ENEM, a gramática, etc., com a oralidade através de propostas como as que foram desenvolvidas neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição Comemorativa - 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

AYALA, B. F. **Um estudo sobre a prática pedagógica do professor de língua espanhola**. 2004.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.

BAPTISTA, L. M. T. R., FERNÁNDEZ, I. G. M. E. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arcos Libros, 2010.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arcos Libros: 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed., rev. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006, disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRIÃO, Q. M. **Uma proposta de material didático de leitura e produção textual para o ensino de português como língua adicional**. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. *In*: BARROS, C. S., COSTA, E. G. M. **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol: Ensino Médio**, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 221-232.

CESTEROS, S. P. **Aprendizaje de segundas lenguas: linguística aplicada a la enseñanza de idiomas**. Alicante: Monografías, 2004.

COSTA, M. A. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

DURÃO, A. B. A. B., LOPES, S. S. R. **Aspectos teóricos e pedagógicos sobre a produção oral no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Universidade Estadual de Londrina: 2005, Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/05\\_balbino-salino.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/05_balbino-salino.pdf). Acesso em: 6 nov. 2019.

GRIFFIN, Kim. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arcos/Libros, 2005.

GUEIDÃO, E. M. F. **Oralidade em contexto de sala de aula de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Espanhol**. Dissertação (Mestrado em Português e Espanhol) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

FIALHO, V. R. **Proximidade entre línguas**: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo Revista de estudios literários*: Madrid, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. L., VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p.211-236

MARCUSCHI, L. A., DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L., DIONISIO, A. P. (org.) **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A., DIONISIO, A. P. (Org.) **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

NOGUEROL, Artur. **Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizado**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed, rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. A. **A era Pós-Método**: o professor como um intelectual. *Santa Maria: Linguagens e Cidadania*, v. 6, n.2, p. 1-16, jul/dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>. Acesso em: 16 set. 2019.



SILVA, G. M. **Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2016.

SÖHRMAN, INGMAR. **La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas.** Madrid: Arcos/Libros, 2007.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.