

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM LETRAS

RÔMULO SILVESTRE QUARESMA MENDES

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO ORAL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO, ORALIDADE E
MÉTODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.**

TERESINA,

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM LETRAS

RÔMULO SILVESTRE QUARESMA MENDES

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE
PRODUÇÃO ORAL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO, ORALIDADE E
METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGL/ UFPI) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Linguística sob a linha de pesquisa Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramento, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

TERESINA,

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M538p Mendes, Rômulo Silvestre Quaresma.
Português língua estrangeira : uma análise das
atividades de produção oral na perspectiva do letramento,
oralidade e metodologias de ensino de línguas
estrangeiras / Rômulo Silvestre Quaresma Mendes. –
2019.
94 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2019.
"Orientação: Prof^a. Dr^a. Catarina de Sena Sirqueira
Mendes da Costa".

1. Livro didático. 2. Português Língua Estrangeira.
3. Letramento e Oralidade. I. Título.

CDD 469.07

BANCA EXAMINADORA

[...] O letramento significa a formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (Garcez, 2008, p. 52).

Tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

À minha mãe, Úrsula, ao meu pai, Nonato, meu tudo, meu porto-seguro, obrigado por tudo. À minha irmã Natália, pelo amor tipo Anna e Elsa. Obrigado por entenderem meu nervosismo, ausência, surtos e suporte durante todo esse período de escrita. Aos meus amores de quatro patas Elsa, Morena e Foguinho, exemplos de amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade (e paciência) e todas as forças necessárias para me guiar durante esta jornada tempestuosa. Olhando para trás, agora, me lembro da época de graduação com tantas coisas conquistadas. Nunca pensei que um dia iria seguir num mestrado ou mesmo a tão sonhada viagem para a França, da qual se originaram as ideias para esta proposta de estudo.

Durante esse período de escrita, gostaria de agradecer imensamente à minha caríssima orientadora, professora Dr.^a Catarina Sirqueira Mendes da Costa pela disposição e paciência nesse tempo de orientação e pesquisa, por me receber em sua casa para orientações com café e bolo, sempre dizendo “Rômulo, estamos entre amigos, não vá ficar acanhado”. Mal sabe ela que seu bom humor e jeito humilde e humano sempre me contagiaram.

Por falar em Graduação, gostaria de dar meu muito obrigado ao meu querido *ami et copain de travail* (não sei se assim se diz) Professor Mestre Tiago Souza, que, durante aquele tempo sempre me motivou, desde a época de PIBID, e me ajudou sempre que necessitei quando o assunto era o Programa de Assistente de Língua Estrangeira. Se não fosse por nenhum deles, talvez este trabalho nunca teria visto a luz.

Quero agradecer ao Professor Dr. João Benvindo de Moura, pela gentileza de orientação em alguns trabalhos durante as disciplinas do Mestrado; à Professora Dr.^a Beatriz Gama, que gentilmente aceitou avaliar minha pesquisa durante o Seminário de Projetos e também pelas críticas construtivas com seu bom humor; e ao Professor Doutor Pedro Neto, com quem aprendi a nunca mais cometer asneiras em português.

Aos meus colegas de Mestrado do biênio 2017/2019 pelo companheirismo, o altruísmo em diversos momentos e a doce capacidade de ajudar uns aos outros em diversos momentos, em especial Thiago Amorim, que esteve comigo durante uma fase muito delicada; Camila Karen, minha cara amiga policial disfarçada; ao Isael e Annie Mendes, presentes maravilhosos da época de Graduação com quem tive o gosto de dividir a cadeira no Mestrado.

Dou meu muito obrigado à professora Magda Soares pelos trabalhos brilhantes na área do Letramento que muito me ajudaram a melhorar minha prática didático-pedagógica em sala de aula durante as Oficinas de Produção Textual seguindo uma

proposta de Letramento. À professora Fragoas, com quem tive o prazer de trabalhar o ensino de Português em Bordéus, na minha estada em França e a Nuno, meu amigo português que é quase um brasileiro, por me estender a mão quando mais precisei por lá.

Ao meu caríssimo amigo da Uespi que tive a honra de conhecer, Hebert, com quem tive o prazer de cursar uma disciplina de Análise do Discurso e que, assim como o Thiago, foi um anjo naquele momento escuro. Aos meus amigos que me incentivaram, nunca criticaram minhas escolhas absurdas e compreenderam minha ausência nos rolês de domingo, reuniões de cúpula e squad: Geisa, Ronald, Werley, pela cumplicidade já há longos tempos; Júlio e Tiago, que para mim são como irmãos mais velhos que não vieram da mesma mãe, obrigado pela companhia e conselhos, meninos!; Ramiro, Jéssica, Vanessa, Bruna, Ruan, Renê, Italo, Polyanna, Nicolle, meu squad da época de escola, parceiros de assalto e crime; Joseantonio, por estar comigo sempre que preciso; Hélcio, Nattel, Irleny, Suralha e Rosy, excelentes colegas de profissões e amigos caríssimos; Felipe e Larissa, presentes que a França me deu;

A toda a equipe do Educandário Santa Maria Goretti, representado pela excelente professora Socorro Santos que, com sua sabedoria e exemplo de humildade, me abriu espaço e me ajudou a me transformar num profissional excelente (sim, eu sou o cara da Literatura); e do Colégio Procampus, em especial a Vera Lúcia, pela compreensão e apoio em todos os momentos em que precisei me ausentar para apresentar trabalhos.

À minha família como um todo, em especial ao meu tio querido Douglas (in memoriam) que sempre me acompanhou, olhou por mim e olha, de algum lugar; ao meu tio José e à minha madrinha Noemi, por completarem, se assim posso dizer, as ações dos meus pais na minha vida. A Taylor Swift, minha inspiração que me fez descobrir o poder da escrita; e é claro, aos meus alunos, a razão dos meus risos todas as manhãs. Aprendo mais com vocês que vocês comigo. Bem, agora assino como Professor MSc. Rômulo Silvestre.

RESUMO

O presente estudo toma por objeto de análise as atividades de produção oral de um livro didático considerado referência para o ensino de Português como Língua Estrangeira referido ao longo da pesquisa como PLE. Serão investigadas e posteriormente descritas, à luz do Letramento, as atividades de produção oral presentes no livro didático “Olá, Tudo Bem”, de autoria de Réjane Cureau, Emmanuelle-Nicole Lopes da Silva e Michel Pérez, destinado a alunos franceses desejosos de aprender a língua Portuguesa abordada nas suas modalidades europeia e brasileira, bem como abrangendo os aportes culturais pertencentes a cada uma das duas realidades. A escolha do livro didático aqui adotado é justificada quanto ao seu uso recorrente nas salas de aula da França, uma vez que a Língua Portuguesa se encontra no quadro de disciplinas ofertadas no ensino básico francês. Por outro lado, a escolha também se justifica nas atividades de produção oral contidas no livro didático e que constituem, por sua vez, o corpus de análise deste estudo, com vistas a responderem os seguintes questionamentos para a investigação: A) As atividades de produção oral contidas no livro didático de PLE (Português Língua Estrangeira) realmente estimulam as habilidades de produção oral nesta língua? B) As atividades de produção oral refletem as concepções teóricas mais atuais sobre o ensino-aprendizagem de LE? C) Como é realizado o Ensino de Língua Estrangeira no prisma da Perspectiva Acional, do Letramento e da Oralidade? O corpus, composto a partir de 28 atividades de produção oral serão analisados e descritos sobre o prisma das teóricas concernentes ao ensino de Língua Estrangeira, sobretudo a Perspectiva Acional e da Abordagem Comunicativa, conforme os estudos de Hymes (1962), Canelen e Swain (1980), Krashen (1989), Cameron (2001,2003) Almeida Filho (2005); do Letramento, segundo Soares (1999, 2005), Kato (1980), Magalhães Neto (2017), Tfouni (1997), Marcuschi (2003) e Lopes (2006); e Oralidade, conforme os autores Costa (2012), Nascimento (2005), Silva (2014) e Marcuschi (2005). Assim, uma pesquisa que define como propósito a análise de atividades de produção oral em livros didáticos ao ensino de português como língua estrangeira é de grande relevância em uma área de estudo ainda em formação.

Palavras-chave: Livro didático; Português Língua Estrangeira; Letramento e Oralidade.

RÉSUMÉ

Cette étude prend comme objet d'analyse les activités de production orale d'un manuel de référence didactique pour l'enseignement du Portugais comme langue étrangère appelé tout au long de la recherche comme PLE. Seront étudiées et décrites à la lumière de la Litteracie, les activités de production orale dans le manuel « Olá, Tudo Bem? », d'après Réjane Cureau, Emmanuelle-Nicole Lopes da Silva et Michel Pérez, destiné à des étudiants français désireux d'apprendre la langue portugaise prise dans ses modalités européennes et brésiliennes, ainsi que couvrant les contributions culturelles appartenant à chacune des deux réalités. Le choix du manuel adopté ici se justifie par son utilisation récurrente dans les salles de classe en France, puisque là, la langue portugaise s'inscrit dans le cadre des cours offerts dans l'enseignement de base français. D'autre part, le choix se justifie également dans les activités de production orale contenues dans le manuel et qui sont, à leur tour, le corpus d'analyse de cette étude, afin de répondre aux questions suivantes pour la recherche: A) Les activités de production dans le Manuel de PLE (Portugais Langue Étrangère) stimulent vraiment les compétences de production orale dans cette langue? B) Les activités de production orale reflètent-elles les conceptions théoriques les plus récentes de l'enseignement et de l'apprentissage du LE? C) Comment l'enseignement des langues étrangères est-il réalisé au sein de la Perspective Actionnelle, de la Litteracie et de l'Oralité? Le corpus, comprenant de 28 activités de production orale sera analysée et décrite sur le prisme de la théorie en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, en particulier la Perspective Actionnelle et l'Approche Communicative, selon les études de Hymes (1962), Canelen et Swain (1980), Krashen (1989), Cameron (2001), Almeida Filho (2005); (1999), Kato (1980), Magalhães Neto (2017), Tfouni (1997), Marcuschi (2003) et Lopes (2006); et Orality, selon les auteurs Costa (2012), Nascimento (2005), Silva (2014) et Marcuschi (2003). Ainsi, une recherche qui définit comme but l'analyse des activités de production orale dans les manuels à l'enseignement du portugais langue étrangère est d'une grande pertinence dans une zone d'étude encore en formation.

Mots-clé: Manuel; Portugais Langue Étrangère; Litteracie et Oralité.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES.....	12
LISTA DE IMAGENS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, LETRAMENTO E ORALIDADE E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE.....	16
1.1. Abordagens metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira.....	16
1.1.1. A Perspectiva Acional.....	17
1.1.2. A Abordagem Comunicativa.....	21
1.2. Letramento e Oralidade.....	24
1.2.1. Letramento: pressupostos básicos.....	24
1.2.3 Oralidade: algumas considerações.....	28
1.2.4 Letramento e Oralidade para o ensino de Língua Estrangeira.....	30
1.3 O Livro Didático de Português Língua Estrangeira (PLE).....	32
1.4 Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira: algumas considerações.....	34
CAPÍTULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): OLÁ, TUDO BEM?	36
2.1 Metodologia.....	36
2.1.1 Escolha e justificativa	36
2.1.2. Descrição do objeto de estudo.....	38
2.1.3 Instrumentos de Pesquisa.....	39
2.2 Questionamentos.....	39
2.3 Teoria e prática no livro de PLE.....	40
2.3.1 Análise das atividades de produção oral.....	40
CAPÍTULO III – DISCUSSÕES ACERCA DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL.....	64
3.1 Discussões e Resultados.....	64
3.2 Considerações Finais.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

LISTA DE ABREVIações

LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LD	LIVRO DIDÁTICO
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
LEM	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
QECRL	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA ÀS LÍNGUAS
APO	ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

LISTA DE IMAGENS

Figura 01.....	44
Figura 02.....	45
Figura 03.....	46
Figura 04.....	47
Figura 05.....	48
Figura 06.....	49
Figura 07.....	50
Figura 08.....	51
Figura 09.....	52
Figura 10.....	53
Figura 11.....	54
Figura 12.....	55
Figura 13.....	56
Figura 14.....	57
Figura 15.....	58
Figura 16.....	59
Figura 17.....	60
Figura 18.....	61
Figura 19.....	62
Figura 20.....	63
Figura 21.....	64
Figura 22.....	65
Figura 23.....	66
Figura 24.....	68

INTRODUÇÃO

As abordagens atuais para o ensino de Línguas Estrangeiras refletem práticas pedagógicas e metodologias voltadas para a comunicação interacional de caráter imediato tendo o aluno como a fonte do aprendizado, sendo considerado, também, como um ser discursivo que se faz uso da língua como instrumento de inserção e interação social.

Este estudo é fruto de uma experiência com o ensino de Português Língua Estrangeira durante os anos de 2015 e 2016 em escolas de Ensino Médio na cidade de Bordéus, França. Durante este período, foram observadas as metodologias de ensino concernentes ao ensino de Língua Estrangeira na Europa, bem como o uso do próprio livro didático como instrumento fundamental, selecionado à risca levando em conta a sua proposta pedagógica voltada, em essência, ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, sobretudo a oral, o que torna, o livro didático, segundo Souza (2012, p. 23), um importante aliado do professor em sua prática de ensinar línguas.

Nesse interim, segundo Coracini (1999, p. 17), o livro didático sempre ocupa um espaço relevante nos estudos linguísticos por conta da influência que exercem no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Ademais, existe também, ainda com a autora, uma necessidade de análise destes como forma de constatar a sua eficácia conforme as necessidades do aluno, bem como nortear as atividades propostas pelo professor ao longo do curso, sobretudo os de Língua Estrangeira.

Assim, nesta pesquisa, propomo-nos a analisar as atividades de produção oral, doravante APO, presentes no livro “Olá, Tudo Bem” destinado ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) ao público francês a fim de verificar sua eficácia quanto ao desenvolvimento das habilidades orais em alunos que estudam a língua portuguesa.

Para efeitos de pesquisa, adotaremos a nomenclatura PLE para se referir ao livro didático aqui analisado. Neste aspecto, faz-se importante diferenciar língua estrangeira de segunda língua: conforme Leffa (1988, p. 211), o estudo de uma língua estrangeira é realizado numa comunidade cuja língua materna se difere daquela estudada pelo aluno ao passo que uma segunda língua ocorre quando a língua estudada coexiste na mesma comunidade da língua materna dos alunos.

Como suporte à análise das atividades de produção oral do livro didático, nos utilizamos dos aportes teóricos concernentes às metodologias de ensino de Língua Estrangeira, Letramento e Oralidade, dado que ocorre o estudo e uso da língua em uma finalidade comunicativa. Por conta das políticas adotadas entre os países pertencentes à União Europeia concernentes ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em território europeu visando um modelo de ensino voltado para a comunicação imediata, se faz necessário um estudo das línguas desses países de maneira imediata já voltada para a comunicação. Portanto, as atividades de produção oral devem ser desenvolvidas em situações contextualizadas de comunicação fazendo com que o aluno manifeste o conhecimento do sistema linguístico da língua em estudo de forma sistematizada.

As atividades de produção oral no livro analisado contemplam as perspectivas mais recentes do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo a Perspectiva Acional bastante valorizada em território francês, uma vez que é adotada como referência pelo Quadro Comum Europeu de Referência às Línguas, documento pedagógico proposto pelo Conselho Europeu que visa o estudo e aprendizagem de línguas estrangeiras em etapas.

Deste modo, a pesquisa considerou as atividades direcionadas ao desenvolvimento das habilidades orais no livro didático observando, também, se as mesmas propiciam no aluno a competência de se comunicar oralmente em língua estrangeira levando em conta as concepções teóricas atuais de ensino-aprendizagem e do Letramento.

O estudo realizado está organizado em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos os aportes teóricos desta pesquisa, nele sendo discutidas as abordagens para o ensino de Línguas Estrangeiras Perspectiva Acional e Abordagem Comunicativa, Letramento e Oralidade e algumas considerações sobre o livro didático de Português Língua Estrangeira. No Capítulo II, serão abordadas a metodologia da pesquisa e a análise dos dados. E, por fim, o Capítulo III, que se propõe a apresentar as discussões e resultados, bem como as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, LETRAMENTO E ORALIDADE E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Neste primeiro capítulo, organizado em três tópicos, procuramos definir a literatura que sustenta a nossa pesquisa. O primeiro tópico refere-se às abordagens metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira, a saber, a Perspectiva Acional e a Abordagem Comunicativa. No segundo tópico, discutimos os conceitos que norteiam os estudos da área do Letramento e da Oralidade. E no terceiro tópico, tratamos, de forma sucinta, algumas considerações sobre o livro didático de Português Língua Estrangeira, objeto de análise deste trabalho, discutido com mais detalhes no capítulo III.

1.1. Abordagens metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira.

As abordagens atuais para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras consideram o aluno como a sede do aprendizado e estão mais voltadas para a comunicabilidade da língua alvo, tendo como prioridade a habilidade oral. Desta forma, duas abordagens, em especial, se propõem a direcionar o ensino de LE conforme estes preceitos: a Perspectiva Acional, encerrada em tarefas individuais ou em grupo, todas de caráter linguístico contextual simulando situações autênticas de uso da língua; e a Abordagem Comunicativa que, por meio de atividades contextualizadas, induzem o aluno a utilizar a língua em questão,

A Abordagem Comunicativa, por sua vez, tem como proposta é trabalhar a habilidade de comunicação do aluno na língua estudada; o conteúdo inclui noções de semântica e função social, não apenas estruturas linguísticas; os alunos trabalham em grupos e geralmente apresentam dramatizações e jogos; o material e as atividades refletem situações de comunicação real. O estudo sobre o uso da abordagem comunicativa faz-se de extrema importância pois sua proposta se encerra no sentido de conhecer sua eficácia na aquisição de uma segunda língua e no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira

1.1.1. A Perspectiva Acional.

Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), o professor deverá considerar, em primeiro lugar a natureza sóciointeracional da língua como instrumento de comunicação e transformação social. Partindo de um princípio comunicativo, o ensino e aprendizado das LEM é fortemente marcado com os pressupostos estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referências às Línguas (QECRL). Publicado e elaborado em 2001, o documento

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação (PARLAMENTO EUROPEU, 2001, p.19).

O mesmo Quadro oferece vários pressupostos metodológicos para o ensino/aprendizado de línguas estrangeiras, dentre os quais a Perspectiva Acional, que, por sua vez, é baseada na ação. Em primeira instância, o termo “Perspectiva Acional”, por vezes referido também como Abordagem Acional, é uma tentativa de tradução para nossa língua da expressão francesa *Approche Actionnelle*. O conceito de ação determinado pelo QECRL (Parlamento Europeu, 2001, p.15) é como um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem o aluno agir em LEM.

Desta forma, tal conceito implica não só na mera produção de enunciados, mas também no princípio da interação com base na comunicação. No âmbito do ensino/aprendizado de LEM, a “ação” exigirá do aluno o uso de recursos linguísticos, cognitivos e afetivos; e também a interação com o meio social por meio de tarefa, daí o seu caráter acional pois promove a formação do aluno enquanto ator social. Assim, Puren (2002) afirma que não se trata mais de comunicar com o outro (de informar e fornecer informações), mas de se comunicar em LEM. Ainda com este autor, o termo “ação” sempre se fez presente, porém, cada abordagem de ensino o percebia como uma maneira diferente:

“[...] Na metodologia tradicional, formávamos um "leitor" fazendo-o ler e traduzir (documentos); na Abordagem Comunicativa, formávamos um "comunicador" criando situações linguísticas para fazê-lo falar com (interlocutores) e agir sobre (os mesmos interlocutores); na Perspectiva Acional desenhada pelo Quadro comum Europeu de Referência, nos propomos a formar um "ator social"; que implica necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio fundamental da equivalência entre fins e meios, de fazê-los agir com outras pessoas durante o tempo da sua aprendizagem propondo-lhes oportunidades de "co-ação" no sentido de ações comuns a propósitos coletivos (PUREN, 2002, P.62)”.

Em outras palavras, se formos elencar cada uma das abordagens acima, perceberemos que em cada uma delas o aluno possuía ação determinada: o aprendiz era preparado para executar algo distinto em cada uma delas. A Perspectiva Acional surge, portanto, para tornar apto o aluno como um ator social capaz de ler e traduzir documentos, se comunicar com interlocutores de forma integralizada, desta vez em cima de tarefas, uma de suas características básica, o que nos faz perceber também que a Perspectiva Acional adota uma postura que não exclui as demais abordagens anteriores, propondo um trabalho de sistematização dentro das tarefas que vão exigir a ação. A ação, por sua vez, dentro da Perspectiva Acional, se relaciona com o ator social no momento em que ele

desenvolve um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar (PARLAMENTO EUROPEU, 2001, p.29).

Baseada na noção anglo-saxônica de Task, based learning and teaching, a noção de “tarefa” oferecida pelo QECRL (Parlamento Europeu, 2001, p,15) implica na realização de atividades de linguagem que permitem tratar textos que se referem a temas de áreas específicas, mobilizando as estratégias que parecem melhor conferir. O QECRL, voltando-se para a Perspectiva Acional, apresenta como tarefa conceitos

como: 1. Conjunto de ações concluídas numa certa área com um objetivo determinado e um resultado específico. 2. Pode ser simples ou complexa. 3. Pode ser realizada de maneira simples ou individual.

Alguns autores como Skehan (1996) concebem as atividades baseadas em tarefas como problemas comunicativos a serem resolvidos através de simulações de situações que acontecem no mundo real. Quanto a isso, o QECRL afirma que as atividades de sala de aula, quer “autênticas” ou essencialmente pedagógicas são comunicativas na medida em que exigem dos alunos que compreendam, negociem e expressem o sentido delas a fim de atingir um objetivo comunicativo (2001, p.112). É importante ressaltar a diferença entre tarefa e exercício, nomes que são tidos como sinônimos. Rosen (2007), segundo as concepções do QECRL, estabelece o conceito de tarefas em função das necessidades do aluno fora da sala de aula e em simulações que exijam a interação usando a língua-alvo. Ainda com Rosen (2007), há autores que concebem as tarefas como exercícios voltados para a manipulação das formas na ausência de qualquer contexto. O Quadro, por sua vez, considera os três tipos de tarefas

1. les tâches “**cibles**”, “**de répétition**” ou “**proches de la vie réelle**” choisies en fonction des besoins de l’apprenant hors de la classe ou du contexte de l’apprentissage; 2. les tâches de **communication pédagogique** fondée sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s’y engagent dans un “faire semblant” accepté volontairement pour jouer le jeu de l’utilisation de la langue cible ; ces tâches ont des résultats identifiables ; 3. les tâches de **pré-communication pédagogique** constituées d’exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes linguistiques (BÉRARD, 2009, p. 40-41).¹

Os primeiros tipos de tarefas, chamados de “meta” são as que vão representar situações da vida cotidiana escolhidas em função das necessidades dos alunos. Os segundos tipos, chamado de tarefa de comunicação pedagógica, são propostas de atividades, geralmente em grupo e em turnos alternados, com modelos a serem

¹ “1. As tarefas alvo, de repetição ou próximas da vida real são escolhidas em função das necessidades do aluno fora da classe ou do contexto de aprendizagem. 2. As tarefas de comunicação pedagógica estão fundamentadas na natureza social, interativa e imediata dentro da sala de aula: os alunos se comprometem em grupo para executá-lo utilizando a língua-alvo; 3. As tarefas de pré-comunicação pedagógica constituídas de exercícios especificamente fixos no uso descontextualizado das formas linguísticas”. (Tradução Nossa)

seguidos. Por último, as tarefas de pré-comunicação pedagógica se tratam de exercícios gramaticais descontextualizados, servindo apenas para o conhecimento da forma linguística.

Em outras palavras, enquanto as tarefas são vistas pela Perspectiva Acional como uma atividade voltada para a ação imediata com o propósito comunicativo mais próximo de uma situação autêntica de uso da língua, os exercícios se configuram como atividades de conhecimento linguístico, sobretudo da forma, como sequências de perguntas e respostas e preenchimento de lacunas.

Assim, para o ensino de LE, é necessário fazer uso de um modelo didático que possua um foco na comunicação e nas práticas orais da língua em estudo, não deixando de lado, evidentemente, as outras três habilidades. Tal contexto é influenciado pelos pressupostos escritos pelo QECRL, entres eles, “que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer”² (2001, p. 10).

Esse modelo também é norteado pela noção de competência que, segundo o QECRL (2001, p.29), são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações, dividindo-as em duas categorias: gerais e comunicativas. As competências gerais englobam os conhecimentos declarativos (conhecimento de mundo, bagagem cultural e intercultural), saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Também, como competências comunicativas estão inseridos os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático.

A Perspectiva Acional, neste aspecto, diz que o aluno, interagindo em meio social, é capaz de se expressar em diversos contextos por meios de *tâches*, como já fora mencionado. Desta forma, é seguro dizer que o ensino de Línguas Estrangeiras deve ocorrer por meio de atividades que promovam o Letramento e Oralidade de modo que exija dos alunos o uso das habilidades na língua e que os conduza a pensar criticamente nesta, reconhecendo também seu papel social na cultura em que está inserido.

Por outro lado, tais atividades que permitam o exercício da oralidade com foco em situações discursivas de comunicação por meio de diálogos contextualizados também são necessárias, uma vez que promovem a aproximação do aluno com a

² “Os alunos de uma língua devem aprendê-la com o propósito de utilizá-la em fins comunicativos” (Tradução nossa)

realidade linguística. Os conceitos de Letramento e Oralidade serão expostos com mais detalhes no tópico 2 deste capítulo. Para Rocha (2007, p. 88), a aprendizagem de LE tem como elemento central a Oralidade. A autora reforça a ideia do uso natural da língua em situações comunicativas reais ou até mesmo próximas da autenticidade, alinhando, portanto, seu pensamento aos princípios da Abordagem Comunicativa, trabalhada por autores como Almeida Filho (1993, 2005), descritas melhor no próximo subtópico.

1.1.2. A Abordagem Comunicativa.

A termos de explicação, a Abordagem Comunicativa advoga uma aprendizagem centrada no aluno conforme suas necessidades. Dentro desta abordagem, são valorizados trabalhos em equipe, dramatizações e atividades lúdicas. É considerada também a motivação do aluno em querer aprender a língua já que, nas, conforme aponta Gardner (1985), as motivações revelam um aspecto importante por parte do aluno, que variam desde seu interesse ou necessidades particulares.

A abordagem comunicativa, surgida nos anos 1980, é, na perspectiva de Almeida Filho (2005, p.81), uma reação às abordagens de LE anteriores que enfatizavam o estudo gradual, automático, descontextualizado e rotinizante a nível frasal. Ao adotar tal postura, o autor também critica o tradicionalismo existente à época para o ensino de LE, baseado numa visão acerca da teoria de aprendizagem behaviorista proposta por Skinner. Consoante a isto, Willam e Burden (1997) nos dizem que o aprendizado de uma LE é realizado de maneira totalmente diferente das metodologias e abordagens anteriores até então em razão de sua natureza social e comunicativa o que é totalmente lógico, pois a linguagem enquanto manifestação da língua envolve comunicação com outras pessoas em determinados contextos, grupos, comunidades, etc.

Anterior a Almeida Filho, Hymes (1972) já havia proposto um conceito de competência comunicativa situada ao seio de situações de interação entre os interlocutores, ao passo que procurava criticar, também, a competência linguística lançada por Chomsky ao discutir a existência de um dispositivo natural que está predisposto à língua, e, portanto, à linguagem, ancorados, portanto, na competência, que é o ato de usar a língua, e no desempenho, em como ela é usada.

Em contrapartida, Neves (1996, p.72), menciona que o conceito atribuído por Chomsky em relação aos termos competência e desempenho é bastante abstrato por Hymes quando este autor sugere que o falante se encontre em situações reais de comunicação e seja capaz de usar a língua aplicando os sistemas de competências gramaticais, psicolinguísticas, socioculturais e probabilísticas. Ao realizar tais competências, na visão de Hymes, o aprendiz é considerado comunicativamente competente.

Almeida Filho (2005, p.9), ao dar continuidade aos estudos acerca da competência comunicativa, sugere que a mesma está disposta em competências. Outros autores, como Canalen e Swain (1980), seguindo a proposta teórica de Almeida Filho, concebem a competência comunicativa como um sistema subjacente de conhecimentos e habilidades requeridos para a comunicação, sendo composta por quatro competências assim definidas abaixo:

- Competência linguísticas, referentes ao código linguístico, ou seja, a conhecimentos linguísticos verbais e não verbais. Um exemplo desse tipo de competência se encontra nas regras de vocabulário, verbos, formação de palavras, pronúncia, etc. Em outras palavras, esta competência está relacionada ao conhecimento e uso da estrutura gramatical da língua;
- Competência sociocultural, relacionada aos conhecimentos socioculturais da língua-alvo. Também se refere a regras de discurso e como os enunciados são produzidos e aceitos adequadamente conforme o jogo de fala entre os participantes, o contexto, etc.;
- Competência meta, ora mencionada por discursiva, é referente aos conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos, quer dizer, como as formas gramaticais e os significados se articulam para a construção de um texto, seja falado, seja escrito, nos mais diversos gêneros textuais;
- Competência estratégica; ligada aos conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação. Quer dizer, estratégias de uso verbal e não-verbal que venham a compensar uma falha na comunicação devido a condições bastante limitadas, como falta de vocabulário, o não conhecimento de um tempo verbal.

No que concerne ao ensino de uma língua centrado na abordagem comunicativa, o professor exerce um papel fundamental para a aprendizagem, dado que, ele mesmo, conforme pondera Krashen (1989), é o responsável por gerar o *input*

necessário para criar uma atmosfera propícia a fim de deixar o aluno motivado a aprender a LE alvo, recorrendo a uma gama de materiais didático-pedagógicos, atividades e até mesmo na escolha do livro didático que melhor atendam às necessidades do seu aluno. É importante que o professor se mostre amigável e receptível deixando o aluno bastante à vontade, sobretudo no momento de se exprimir na língua durante uma atividade que assim o exija. Assim, Abordagem Comunicativa requer procedimentos metodológicos que auxiliem na aprendizagem do aluno, desde modelos de execução de atividades, imagens e gráficos direcionados para a oralidade, uma vez que a proposta é criar condições favoráveis para o desempenho oral na língua em estudo.

Para a Abordagem Comunicativa, o que é levado em conta é que a comunicação parta de uma motivação que leve o aluno a se comunicar. Ao fazer uso das competências comunicativas, ocorre, no aluno, uma série de processos cognitivos que o levam a se expressar. Entretanto, se ocorre uma falha em alguma das competências, ele deve recorrer a alguma estratégia que compense o que ele não conseguiu dizer, seja por meio de gestos, desenhos ou sons para que a mensagem chegue aos demais interlocutores do processo.

Consoante a isto, Littlewood (2004) propôs uma teoria que advoga que a aquisição das competências comunicativas é fruto do desenvolvimento das quatro habilidades em língua estrangeira. Segundo o autor, tanto os processos cognitivos e o comportamento, como gestos, imposições de fala, expressões faciais são contribuintes para o desenvolvimento das habilidades: o aspecto cognitivo está relacionado à formação de sentenças, seleção de vocabulário, articulação de regras gramaticais para que enfim ocorra a automatização destes elementos por meio do comportamento que serão inseridos dentro da comunicação fluente.

Em suma, a Perspectiva Acional propõe um agir socialmente por meio da linguagem por meio do desenvolvimento de competências gerais e específicas que convergirão na competência comunicativa que permitirá a realização de atividades linguísticas que podem ser aplicadas nas mais diferentes esferas da vida social do aprendiz. Por outro lado, a abordagem comunicativa é um modelo de ensino voltado para a comunicação em vias de situações que promovam a fala, por meio de interações linguísticas rápidas e eficientes com base nos atos de linguagem.

No contexto atual de ensino-aprendizagem de uma LEM direcionado para uma comunicação imediata, faz necessária a imersão do aluno em situações próximas

àquelas em que ele deva usar todas as competências linguísticas adquiridas até então, inclusive a da fala. Assim, nesta linha de pensamento, percebe-se que deve haver uma proposta de aprendizagem por meio de eventos que promovam a Oralidade quando o aprendiz, ou o aluno, durante o processo, internaliza as estruturas da LE alvo e desenvolve habilidades para usá-la em contextos comunicativos, sobretudo os de fala, bem como a promoção de sequências didáticas que proporcionem aos alunos práticas sociais de leitura, escrita e oralidade por meio do Letramento no ensino de uma língua estrangeira e no de língua materna.

1.2 Letramento e Oralidade.

1.2.1. Letramento: pressupostos básicos.

O Letramento enquanto conceito científico começou a ser investigado a partir da década de 1980 estando relacionado a práticas sociais envolvendo leitura e escrita. O termo, surgido na língua portuguesa por meio da palavra *litteracy*, corresponde, segundo Soares (1989), à ação de ensinar a ler e a escrever. No Brasil, os estudos na área apontaram, pela primeira vez, na década de 1980 no livro de Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” quando a autora discutiu a capacidade de leitura e escrita no âmbito da psicolinguística e do cognitivismo, abrindo caminho para novos estudos que foram continuados, posteriormente, por Kleiman (1995; 2007, 2008), Rojo (2009), Soares (2005), Marcuschi (2001, 2003, 2007), Lopes (2006), Costa (1996, 2010, 2012), Magalhães Neto (2017), Tfouni (2006), dentre outros autores.

Para Soares (2005), o Letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade inseridos num contexto social de uso da língua indo além dos processos de alfabetização, codificação e decodificação do código linguístico. Neste aspecto, é válido dizer que a linguagem humana acontece em geral através da oralidade ou da escrita, uma vez que o processo interativo é desenvolvido por essas práticas de comunicação. Desta maneira, o uso que se faz de uma ou de outra é garantido pelo usuário da língua.

Percebe-se, portanto, a relação existente entre leitura e escrita nas comunidades sociais, tendo a escrita ocupando um lugar privilegiado em relação à

fala. Eis que surge, então, o papel da escola como instituição essencial para desenvolver a leitura e a escrita no aluno por meio da alfabetização. Tfouni (2006) define a alfabetização como funcional e fundamental, associada à instrução formal e às próprias práticas escolares, descrita como se fosse igual aos objetivos que a escola possui enquanto agência alfabetizadora.

Soares (2005), em consonância a Tfouni, salienta que, enquanto a alfabetização define-se apenas como o ato de alfabetizar, o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman (2008), por outro lado, levanta a ideia de que as práticas de letramento podem ocorrer em situações envolvendo indivíduos que passaram ou não pelo ambiente escolar, o que pode ser ilustrado em conversas informais nos mais diferentes ambientes, ocorrendo também em situações que exigem maior formalidade da língua. Magalhães Neto (2017, p.17), assim, sugere que

é função da escola formar sujeitos letrados, não apenas alfabetizados, até mesmo porque existem outros segmentos da sociedade que colaboram com o desenvolvimento de práticas letradas, tais como a igreja, os sindicatos, as associações de classes, os movimentos sociais organizados, todos tem um papel importante nas práticas de letramento, fato facilmente comprovado durante as passeatas, as carreatas, marchas organizadas, em cujas ocasiões percebem-se manifestações orais como gritos de ordem, aplausos, vaís, até mesmo discursos falados durante a realização desses movimentos. Além das manifestações orais, há também muitas outras manifestações escritas expressas em faixas, cartazes, camisetas e bonés, também exibidas nesses movimentos sociais.

Para outros autores, como Marcuschi (2005), o letramento se configura como um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e escrita em contextos informais utilitários seja na produção de um panfleto, de um aviso ou até mesmo uma faixa durante um ato de protesto em que todos estão voltados para um contexto sócio-comunicativo. Soares (2005) completa que o Letramento é, também, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Lopes et al. (2015, p.15), corroborando com as noções definidas pelos autores acima supracitados, sugerem que “a natureza do letramento está relacionada à maneira como, em um dado contexto social, as atividades de leitura e escrita são praticadas e concebidas”.

Dominar o Letramento, ou, em outras palavras, ser letrado é também saber se posicionar utilizando a leitura e a escrita, percebendo “as práticas sociais manifestadas de formas diferentes, em comunidades diferentes e em contextos

diferentes, conforme nos aponta Souza (2011, p.286). O texto em si está inserido em um contexto social, histórico e cultural e a sua produção, leitura ou interpretação são guiadas conforme a visão que se tem do mundo. O que se percebe, portanto, é a necessidade de pensar criticamente em meio a vasta exposição de informações, textos e leituras, devendo-se recorrer ao Letramento Crítico, que, nas palavras de Green (1998, p.156), o percebe como

a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas.

Se, por um lado, vê-se a função da escola como um espaço por excelência que contribui para que os sujeitos possam se expressar e se comunicar usando a língua e suas manifestações em diversos veículos de comunicação para a propagação do conhecimento, há, também, em paralelo, a democratização deste último, uma vez que todos são produtores e transmissores de conteúdo. Sendo assim, é seguro dizer que com o advento das tecnologias de informação e comunicação, as TIC, o conhecimento ultrapassou as barreiras da sala de aula alterando a relação de poder e papéis sociais: o professor deixa de ser a fonte exclusiva de conteúdo para os alunos que têm à sua disposição um universo de textos e leituras em aparelhos portáteis.

Entretanto, é preciso tomar cuidado com o que se lê e não aceitar determinados conteúdos como verdades absolutas sem indagar ou questionar seu teor. O professor e a escola, diante de tal situação, devem preparar o aluno a pensar criticamente diante da imensa quantidade de textos e informações aos quais estão expostos. Se o Letramento se apoia na leitura e na escrita, a primeira deve instigar interpretações que vão muito além do senso comum e perceber o texto como um construto pertencente a uma sociedade e cultura em determinado período de tempo podendo apresentar uma possibilidade múltipla de interpretações:

“[...] quando os leitores consideram assuntos além do texto, questionam a perspectiva e a intenção do autor e refletem sobre como eles mudaram por causa do encontro com o texto, eles estão abordando a leitura a partir de uma perspectiva ou postura crítica” (MCLEOD; VASINDA, 2008, p. 5).

Assim, o que se percebe com a afirmação das autoras acima é que cabe ao leitor interagir com o texto de modo que ele possa se posicionar diante do conteúdo que se apresenta, além de poder, também, perceber as ideologias socioculturais manifestadas de forma implícita e explícita.

A noção de Letramento mostra-se importante no processo de ensino-aprendizagem de uma LE quando é levado em conta o valor que se tem, na atualidade, a sua aquisição. A Língua Portuguesa, nosso caso, tem sido solicitada frequentemente em meios acadêmicos, profissionais e sociais por várias razões, dentre as quais podemos listar a ascensão de países lusófonos como o Brasil no cenário sócio-político-cultural que tem despertado o interesse desses “novos lusófonos” em aprender a língua, sobretudo por motivações culturais; a posição geográfica desses países distribuídos nos cinco continentes; regiões de fronteira e políticas internacionais, como é o caso do bloco econômico sul-americano Mercosul que tornou obrigatório o ensino de português nas escolas de países-membros como Argentina e Uruguai.

Se consideramos esses aspectos, a língua é percebida como um elemento que promove a inserção do aluno socialmente no seio daquela cultura, uma vez que ele passa a ser visto como um cidadão graças aos desenvolvimentos das práticas sociais obtidas pela aquisição das habilidades na língua. Consoante a isto, autores como Seabra (2007) afirmam que o Letramento em LE ultrapassa as fronteiras do código linguístico sob a forma do texto escrito já que a construção do significado encerra-se na negociação de sentidos que são, por sua vez, interpretados e (re)construídos socialmente.

Uma vez considerado este posicionamento no ensino de LE, o Letramento deve abarcar as diferenças sociais e culturais de uso da língua, daí a importância de atividades tanto escritas como orais que demandem tal uso em situações de sociabilidade. Seabra (2007, p. 54) reforça que o Letramento requer também a “familiarização com novas práticas, crenças, valores, atitudes e formas de pensar de uma sociedade e o professor”, que, nesse caso, é visto como o agente que domina a língua e que já tenha tido a imersão em países que tenham a língua-alvo como materna ou segunda língua, tornando a experiência em sala de aula mais próxima da realidade linguística, o que nos leva à questão da Oralidade, elemento visto como necessidade recorrente dos aprendizes, desejosos de saberem se comunicar na língua.

De maneira geral, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se expressa e se comunica fazendo uso do sistema de signos presente na língua de seu meio social. Tal linguagem, por sua vez, manifesta-se de diferentes maneiras por meio de sinais escritos ou orais, a fala. O domínio da língua em suas diversas expressões permite que o indivíduo se torne cidadão pertencente a determinada sociedade, o que é suficiente para nós advogarmos que a nossa essência enquanto ser é primeiramente, oral, para enfim, nos impormos como interacionais dentro de uma sociedade com linguagem e, portanto, produtora de comunicação.

Fala e escrita devem ser encarados como um todo pois, enquanto que a fala é instrumento de socialização que acompanha o homem desde o seu nascimento, fá-lo participante de inúmeras situações sociais e molda-o para diferentes contextos comunicativos; a escrita articula-se com a oralidade e se faz presente nas mais possíveis circunstâncias sociais, conforme pensa Marcuschi (2002, p.06), que percebe a oralidade e a escrita como Letramento “[...] como atividades interativas e complementares no contexto de práticas sociais e culturais”.

Considerando então que o Letramento está relacionado ao uso da leitura e escrita em um contexto social interativo, a Oralidade representa, por outro lado, o uso da fala dentro de sua comunidade, o que será abordado subtópico seguinte.

1.2.3 Oralidade: algumas considerações.

Considerando a natureza da língua como expressão individual e social, como estabelece Saussure (1996) manifestada por meio da linguagem, vista como expressão do pensamento e instrumento de interação social repousando em ações como a capacidade de argumentar, emitir opiniões, elaborar hipóteses, contestar, entre outras formas que possibilitem ação social por meio da linguagem, caracterizando o ser humano, portanto, como um indivíduo essencialmente oral.

Concomitante ao Letramento enquanto prática social de leitura e escrita, a Oralidade é definida, segundo Costa (2010, p.67) como atividades que envolvem a fala. Neste interim, conforme a autora, existe uma desigualdade de poder representada na figura daqueles que dominam tanto a fala como a escrita e daqueles que não os dominam, tidos como analfabetos.

Apesar de se complementarem, a oralidade. Marcurschi (2005, p. 32) chama a atenção para tal fato na medida em que percebe esta dualidade como práticas sócias da língua, ora faladas ou escritas. A título de ilustração, os eventos que envolvem a fala podem exigir a escrita, como em uma degustação de vinho, em que se espera dos falantes um comportamento adequado ao evento de fala em questão, bem como a interação entre os participantes. Costa (2010, p. 75) afirma que em tais eventos e situações sociais, “configuram-se práticas de oralidade e letramento ou mesmo atividades de fala e escrita com maior ou menor intensidade, todos relacionados com os contextos sociais de comunicação”.

Procurando esclarecer melhor a definição de prática de oralidade, em um evento de degustação de vinho, espera-se o predomínio da fala entre os participantes desta situação, bem como “modos de fala” que estejam de acordo com o evento com o propósito de comunicação. Tais modos de fala encerram-se em conversas, risadas, troca de mensagens e todos aí falam de maneira despreocupada, podendo ocorrer atividades linguísticas pouco esperadas, como a leitura do rótulo de uma garrafa, anotações por escritos de tipos de vinho, troca de bilhetes, etc.

No que concerne ao estudo de LE, as atividades que visem o desenvolvimento do processo de aquisição da língua-alvo, sejam orais ou escritas, devem ser contextualizados simulando situações comunicativas autênticas. Fala e escrita são, portanto, dicotomias do prisma social, dado que estão inseridas num seio social coletivo, sejam em grupos ou comunidades, presentes em diversas situações e atividades, como manifestações diversas, técnicas, conhecimentos, valores e atitudes relacionadas aos membros de uma comunidade, não devem ser vistas isoladas num indivíduo em específico (COSTA, 2010, p. 79)

Graças aos avanços em pesquisas e estudos concernentes à temática no país, apoiados pela sociolinguística, autores como Silva (2014, p.105) reforçam a noção de oralidade como “prática social por meio da língua dentro de uma comunidade de fala”. Marcuschi (2005, p.21) nesta mesma linha de pensamento, o concebe como “[...] práticas sociais interativas de fins comunicativos que se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados numa realidade sonora”.

No que concerne ao ensino de línguas maternas, a oralidade deve abarcar a expressão de si, percebidas dentro do contexto escolar como algo natural a manifestação da linguagem usada pelo aluno, e não a rotular como certo ou errado, como ocorre em várias salas de aula. O fator importante para o aluno é ter segurança

para se exprimir em público fazendo uso das mais variedades da linguagem, formais ou informais.

Em relação às línguas estrangeiras, o interesse em se aprender uma língua reside na comunicação imediata, o saber se comunicar na língua, dizer isto ou aquilo na língua. Portanto, explorar a oralidade é criar condições para desenvolvê-la por meio de situações contextualizadas garantindo ao aluno a autonomia necessária para executá-lo, partindo de práticas pedagógicas favoráveis para motivar a interação na língua em estudo. Assim, através da ênfase na oralidade, é possível estabelecer uma aproximação do aluno com a realidade linguística, o que, por outro lado, além de lhe deixa-lo encorajado a se expressar na língua, motiva-o a pensar e a agir dentro daquele contexto de uso linguístico.

1.2.4 Letramento e Oralidade para o ensino de Língua Estrangeira

Como visto, Marcuschi (2005) concebe Letramento e Oralidade como práticas sociais que envolvem leitura, escrita e a fala, não devendo estar separadas e vistas como práticas que se complementam. Saber ler e produzir textos de maneira consciente é uma necessidade fundamental, haja visto que fazemos parte de uma sociedade letrada que produz textos com o propósito comunicativo, desde um simples bilhete a cartas que exijam um posicionamento argumentativo, Corroborando com este pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam que, para o ensino de uma língua materna como de uma língua estrangeira, deve haver a promoção de atividades que trabalhem de forma integrada as práticas de ler, escrever e falar em diversos contextos discursivos.

A aula, vista desta forma, precisa de criar condições para que o aluno se envolva em atividades que demandem o uso da linguagem de maneira contextualizada com base em gêneros discursivos variados (situações de comunicação, cotidianas ou não) ao passo que mostrem para o aluno a importância da LE em sua vida nas mais diferentes esferas da comunicação, ou seja, ler, escrever e falar em uma LE inserem-no em práticas sociais não só da sua língua materna, mas também em LE, afirmando seu papel como cidadão de fato. Shalatter (2009, p. 12) sustenta este posicionamento ao dizer que

Na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade gênero do discurso, isto é, situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção. o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados.

Já que a proposta é a inserção do aluno como sujeito ativo numa interação social, as práticas pedagógicas em LE devem promover contextos de ensino para o exercício da leitura, escrita e manifestação da fala com finalidades de se garantindo diferentes graus na aquisição de proficiência na língua, conforme nos aponta Shalatter (2009, p. 12):

(a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas.

Se levamos em conta o posicionamento da autora, aceitamos que a leitura e produção textual escrita ou falada devem ser centradas em textos norteadores que são, por sua vez, relevantes ao contexto de ensino. Cabe ao professor, enquanto mediador, selecionar materiais autênticos, o que incluem textos escritos, vídeos e áudio, que estejam relacionados a diferentes usos da língua conforme o eixo temático de determinada aula:

A partir de temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, listar as situações de comunicação (gêneros discursivos) que fazem parte desse campo temático. Por exemplo, em relação à “cidadania”, pode-se listar uma série de textos (orais e escritos) diferentes relacionados ao tema: debates comunitários, atas de assembleias comunitárias, orientações quanto à separação do lixo, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntário, entre outros. A seleção do texto

deve levar em conta: valores ideológicos e culturais presentes no texto; a relação com o contexto; um equilíbrio entre conhecimento novo e velho para o aluno, ou seja, a adequação ao nível de conhecimento prévio e à faixa etária do aluno, à extensão e às características linguísticas do texto. (SHALATTER, 2009, p. 12)

A exposição a tais materiais, orientado pelas propostas de atividades, dá a oportunidade ao aluno para que se expresse de todas as formas possíveis ao passo que desenvolve e aperfeiçoa a sua proficiência. Se trabalhadas as práticas de leitura, escrita e fala de maneira sistematizada, o aluno realizará, inconscientemente, a internalização do sistema linguístico pois, na prática, estará também apto a distinguir as mais diferentes situações comunicativas, o que o levará a atingir seu único objetivo na língua: a conversação.

Conclui-se, portanto, que as definições de Oralidade e Letramento se configuram como práticas sociais interativas que se complementam. Entretanto, deve-se levar em conta que embora a escrita tenha ocupado um lugar de importância na sociedade, a fala também merece um lugar de destaque, não devendo aquela ser menosprezada em relação a outra, uma vez que a fala é adquirida de forma natural e espontânea em situações comuns da vida diária a partir da interação dos indivíduos inseridos numa comunidade.

1.3 O Livro Didático de Português Língua Estrangeira (PLE)

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Português Língua Estrangeira: uma análise do livro didático”, Mendes (2006) propõe a analisar as atividades de produção escrita seguindo uma abordagem comunicativa voltada para situações de interação comunicativa fazendo uso da escrita. Para embasar seu trabalho, ela utilizou autores como Hymes (1962) e Almeida Filho (2002), cujos estudos também foram dotados por nós neste estudo.

A autora também dedica em seu trabalho uma sessão especial sobre o livro didático de PLE, bem como o seu percurso histórico. É importante ressaltarmos que a autora acima também serviu de modelo para a realização de nossa pesquisa, já que

nos propusemos, de forma semelhante a ela, a analisar atividades em um livro de PLE, porém numa perspectiva voltada para a habilidade oral da língua.

Como dito anteriormente nas linhas iniciais deste trabalho, o livro didático concebido como objeto de análise foi desenvolvido por uma equipe pedagógica francesa voltada para o ensino de PLE em território francês, preocupando-se, assim, com as necessidades específicas de francófonos. O livro, por sua vez, destaca-se como um dos melhores manuais didáticos do segmento.

Historicamente, o primeiro livro de PLE, segundo Mendes (2006) a apontar no cenário de manuais de línguas estrangeiras, surgiu nos Estados Unidos na década de 1950, chamado *Spoken Brazilian Portuguese*. No Brasil, à mesma época, é lançado o *Português Para Estrangeiros*. A autora chama a atenção que, apesar de trazerem uma abordagem sugerindo a oralidade, os dois materiais mencionados percebem a língua em um segmento puramente [acrescentar estruturalismo], com atividades linguísticas a nível frasal.

Durante os anos 1970, são publicados os livros *Português I*, *Português Contemporâneo I* e *Português: conversação e gramática*, mantendo as mesmas características dos trabalhos mencionados anteriormente. Porém, naquela década, apontam os livros *Modern Portuguese* e *Português para Estrangeiros*, este elaborado pela escola de idiomas Yazigi. Enquanto o primeiro material é o pioneiro a trazer uma preocupação em aprender a língua portuguesa em seus níveis informais, o segundo já trata a língua portuguesa ao seio da sociolinguística.

Para o público hispano-falante, são lançados os livros *Português para Falantes de Espanhol*, o primeiro material desenvolvido a este público; *Saravá*, no México; e *Português para Crianças de Fala Hispânica*. Este trio de materiais, segundo Mendes (2006), aborda a língua em níveis mecânicos e frasais.

No Brasil, o Núcleo de Estudos e Ensino de PLE da Universidade de Campinas (Unicamp) é a responsável, desde os anos 1990 pela elaboração da coleção *Avenida Brasil – Curso Básico de Português Para Estrangeiros*, bem como de conduzir as pesquisas sobre PLE no país. Em nível pessoal, durante a experiência com o ensino de PLE na cidade de Bordéus, França, nas três escolas trabalhadas, foram utilizados em simultâneo os livros *Navegar em Português* e *Olá, Tudo Bem? É importante ressaltar que o livro didático analisado neste trabalho contempla as duas variantes da língua portuguesa: a brasileira e a europeia.*

1.4 Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira: algumas considerações.

Em seu trabalho “Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctone minoritária no Brasil”, Spinassé (2006) estabelece, de maneira clara, tais conceitos tomando como base comunidades germânicas em localidades do Rio Grande do Sul. Para a autora, o conceito de língua materna, ou primeira língua, à qual ela se refere, é usado de forma óbvia por conta da ausência de definições sobre o que é de fato uma língua materna, mas sim uma definição que está ligada a fatores linguísticos e não-linguísticos.

Primeiramente deve-se perceber que a língua materna é a que se aprende primeiro no seio familiar, ou seja, a língua que é falada em casa, a língua dos pais e a que é usada com frequência na comunidade, a língua usada em seu cotidiano, a língua com a qual o falante tem uma ligação afetiva, etc. A título de ilustração, se uma criança, nascida no Brasil, tem um pai brasileiro e uma mãe francesa, a criança internalizará as duas línguas e as terá como língua materna, pois é a língua usada em seu seio familiar e com a qual cresceu ouvindo, além de ser a língua de sua comunidade. Porém, se a mesma criança se muda para a Itália, onde passará certo período de tempo, adotará, para se inserir socialmente, na escola, ou em outros ambientes, o italiano, como Segunda Língua, pois se trata de uma questão de vivência:

A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (SPINASSÉ, 2006, p.6).

Ainda com Spinassé (2006), a autora nos chama a atenção para este caso, pois, por mais que tenha havido um processo de internalização de uma Segunda Língua por questões de inserção social, se a criança chega à fase adulta ainda naquele país, o italiano passará a ser caso de língua materna, já que será a língua que usará em seu cotidiano.

A Língua Estrangeira, por sua vez, conforme a autora, é estudada segundo motivações pessoais, em escola e sala de aula, pois, à primeira instância, não vai desempenhar um papel importante na cultura do falante como ocorre com a segunda língua, uma vez que não aquele não estará em contato intenso como esta última. Porém, se o falante, estudante de determinada língua estrangeira, se encontra em seu país de origem e passa a usá-la até mesmo em questões vitais, já ocorre o caso de segunda língua tendo seu status alterado para língua materna conforme a situação.

Entretanto, é preciso tomar cuidado quanto à definição. No caso tratado pela autora, trata-se de uma particularidade ocorrida em uma região específica no Brasil com a forte concentração de imigrantes estrangeiros que lá estabeleceram comunidades. A noção de língua materna vista anteriormente remonta à língua adquirida no seio familiar, de caráter espontâneo e natural, a grosso modo, o primeiro idioma aprendido por um indivíduo.

Como Segunda Língua, trata-se da língua aprendida por um indivíduo, diferente daquela que é a materna, em um país estrangeiro e que precisa utilizá-la para se inserir socialmente, ocorrendo também o fenômeno do bilinguismo. Já a Língua Estrangeira está ligada a motivações pessoais quando o aluno aprende a estrutura do sistema linguístico da língua em questão e o usa com menos frequência em relação à Segunda Língua.

CAPÍTULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): OLÁ, TUDO BEM?

Este capítulo encontra-se organizado em duas seções. Primeiramente, é apresentada a metodologia do estudo. Após, são apresentados os questionamentos feitos durante o processo de pesquisa, seguido da análise e descrição do *corpus* da pesquisa.

2.1 Metodologia

Esta seção está dividida em três partes, apresentando a base da metodologia desta pesquisa. Inicialmente, justifica-se a metodologia utilizada. Após, descrevemos o objeto de estudo e análise e, por fim, são apresentados os dados, bem como sua análise.

2.1.1 Escolha e justificativa

A justificativa para esta pesquisa é resultado de uma experiência pessoal com o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) durante os anos de 2015-2016 em três escolas de ensino médio (Lycées) em território francês por meio do programa de mobilidade Assistentes de Língua Estrangeira em França promovido anualmente pelo Ministério da Educação Nacional da França em parceria com a Embaixada deste país. Além disso, a importância da mesma também é justificável pela escassez de trabalhos que se proponham a analisar atividades de produção oral em livros de PLE.

Durante o tempo mencionado, foi observado o modo pelo qual as aulas de português eram conduzidas: baseadas numa abordagem comunicativa e uma perspectiva acional, os alunos, em sua parte franceses, e em outra, portugueses, eram imersos na língua por meio de atividades que requereriam o uso das quatro habilidades essenciais em Língua Estrangeira: escrever, falar, ouvir, ler e escrever. Das quatro habilidades mencionadas, a fala era a mais contemplada.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve problemas de uso da linguagem, é importante ressaltar que a mesma se encontra na área dos estudos da Linguística Aplicada (LA). Assim, faz-se também necessário delimitar o campo de estudo e deixar evidentes as suas definições e conceitos que serão, obviamente, discutidos. A

Linguística Aplicada, desde o seu surgimento nos anos 1950 do século passado, vem se concentrando em questões e estudos concernentes ao uso da língua. Nas palavras de Lopes, a LA é entendida aqui como

uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (LOPES, 1996, p. 22).

A LA teve como proposta inicial aplicar aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras o conhecimento sobre línguas de uma maneira geral advindos dos postulados da Linguística Teórica à época, de base estruturalista-gerativista, considerando, então, a LA, uma subárea daquela.

Graças às discussões sobre a natureza da LA, autores como Celani (2002) e Moita Lopes (2002) percebem, como resultado de estudos e pesquisas, que a LA possui características interdisciplinares e transdisciplinares, passando a ser uma área autônoma. Desta forma, a LA assume a linguagem verbal em práticas sociais como objeto de análise e estudo, problematizando e respondendo a questões de uso linguístico conforme as necessidades das sociedades atuais. Kleiman (1998, p. 55) menciona que a LA objetiva estudar questões que podem subsidiar a pesquisa sobre problemas de uso e de aprendizagem de uma língua em contextos específicos.

Mendes (2006) ressalva que a LA possui também uma natureza resultado das Ciências Sociais e que há pesquisas já realizadas na perspectiva do planejamento linguístico, sociolinguística, psicolinguística computacional ou de informática, psicolinguística, lexicografia, tradução, análise linguística, letramento, análise do discurso, interlinguagem, etc. A disciplina de LA, assim, contribui fortemente para as pesquisas concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas, sejam elas materna, estrangeira, ensino bilíngue, alfabetização e letramento.

O nosso estudo, portanto, se propôs a investigar um livro didático direcionado ao ensino de Português como língua estrangeira e a LA é a área da linguística que melhor oferece suporte para a investigação justamente por se comprometer a questões que envolvam o ensino-aprendizagem de LE. Ainda assim, é pertinente dizer que a LA não é incompatível com os demais aportes teóricos acima supracitados, pois

todos de pontos relacionados ao uso da linguagem em sua natureza interacional, seja oral ou escrita.

2.1.2. Descrição do objeto de estudo.

O objeto da pesquisa que subsidiou esta dissertação foi selecionado levando em conta os seguintes critérios:

1. Livros didáticos voltados para o ensino de Português Língua Estrangeira.
2. Livros didáticos recorrentes e atuais no ensino de Português Língua Estrangeira.

A pesquisa foi, portanto, constituída por um exemplar do livro didático *Olá, Tudo Bem? – Manuel de Portugais Niveaux A2 et B1 du CECRL*, de autoria de Réjane Cureau sob a direção de Michel Pérez, secretário geral do Ministério da Educação Nacional da França. Nas palavras de Pérez (2012), o livro é um material destinado a francófonos que desejam aprender a língua portuguesa por meio de um conjunto de atividades comunicativas destinadas a aperfeiçoar a aprendizagem do português em situações concretas e que todas as formas do discurso são praticadas em atividades de observação, reflexão e descoberta cultural nos contextos da língua.

Entende-se, nas palavras de Pérez, que o material se propõe a levar o aluno a compreender e a falar a língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas. As atividades, quando analisadas de maneira geral, podem ser realizadas de maneira individual ou em grupo e o progresso da aprendizagem, bem como o crescimento homogêneo, pode ser retomado em situações abordadas nas unidades subsequentes.

Destinado aos adolescentes e adultos, o livro é organizado em fichas, correspondentes aos capítulos, distribuídos em cinco unidades. Em cada ficha, há indicadores dos objetivos e competências a serem trabalhados. As estruturas linguísticas são apresentadas de maneira clara e direta e a compreensão de tais estruturas se dá através de exercícios de fixação que induzem o aluno a usar tais estruturas em situações reais.

As atividades de produção oral seguem a mesma proposta, promovendo, então, uma interação comunicativa levando o aluno a se comportar, linguisticamente, em uma situação autêntica. O vocabulário abordado no livro diz respeito às duas

variedades linguísticas do português, a europeia e a brasileira, favorecendo um maior conhecimento e enriquecimento vocabular. Além disso, há textos informativos de países lusófonos de conteúdo histórico, geográfico e culturais tratados de maneira atual.

2.1.3 Instrumentos de Pesquisa.

Para a coleta dos dados, bem como realização do trabalho, foram utilizados como instrumentos de pesquisa, além do livro didático aqui, cujas atividades de produção oral compõem o quadro do *corpus* de análise, uma bibliografia concernente ao tema.

2.2 Questionamentos.

Em primeiro lugar, devemos levar em consideração a natureza qualitativa desta pesquisa, cujas características científicas se encerram na busca, conduzida pelo pesquisador, conforme Silveira e Córdova (2009), em torno do porquê das coisas e o que convém ser feito, não se preocupando com representatividades numéricas, uma vez que se optou por levantar questionamentos em lugar de hipóteses. Outros autores, como Deslauriers (1991), afirmam que a pesquisa qualitativa tem como propósito produzir informações aprofundadas e ilustrativas, tornando-se, ao final, relevante por apresentar um novo conhecimento.

Portanto, a nossa pesquisa tem como proposta básica descrever e analisar as atividades de produção oral obtidas a partir de um livro de PLE a fim de verificar se estas proporcionam o desenvolvimento da habilidade oral do aluno/aprendiz. Assim, os seguintes questionamentos foram apontados com vistas a proceder à investigação:

- * As atividades de produção oral contidas no livro didático de PLE (Português Língua Estrangeira) realmente estimulam as habilidades de produção oral nesta língua?
- * As atividades de produção oral refletem as concepções teóricas mais atuais sobre o ensino-aprendizagem de LE?
- * Como é realizado o Ensino de Língua Estrangeira no prisma da Perspectiva Acional, do Letramento e da Oralidade?

2.3 Teoria e prática no livro de PLE.

Nesta seção, serão abordados e discutidos os dados levantados que constituem o *corpus* deste estudo com a finalidade de responder aos questionamentos aqui propostos. Nesta primeira etapa, analisamos o *corpus* obtido a partir de um livro didático de PLE, conforme a literatura mencionada para, enfim, partirmos para a discussão do mesmo.

2.3.1 Análise das atividades de produção oral.

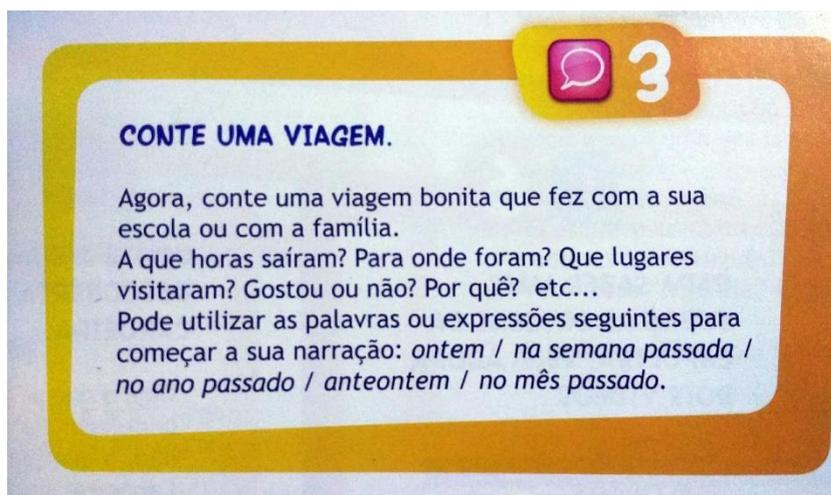
Assim como os materiais e cursos que se propõem a ensinar uma LE, o curso de PLE, bem como o livro didático em geral, é definido com base nas quatro habilidades essenciais para o ensino de língua e que o aprendiz deve internalizar para se tornar proficiente na língua-alvo que são desenvolver as habilidades de saber falar, ouvir, ler e escrever por meio das atividades propostas pelos materiais. É claro que, nesse interim, entra em questão a escolha do livro didático e se este está apto a desenvolver tais habilidades no aluno, sobretudo a de saber se expressar de forma oral na língua-alvo, o que nos leva a questionar se tais atividades de produção oral estimulam e desenvolvem no aluno tal competência.

Em consonância a este pensamento, Philips (1997) destaca que as atividades que têm como objetivo o estímulo à oralidade na língua estrangeira, seja na percepção e produção, são tidas como potencialmente apropriadas para serem desenvolvidas, articulando-se, também, com as outras habilidades. Assim, é importante que as atividades que estejam ligadas à oralidade como jogos, canções ou exercícios que envolvem movimentos físicos como contação de histórias, tornem a aula de LE uma experiência agradável aos olhos do aluno que se sentirá motivado e estimulado, uma vez que se encontra imerso, o que favorecerá, também, a interação deste com os demais alunos.

É interessante salientar que para que haja estímulo da oralidade, é necessário que as atividades simulem situações autênticas de comunicação que levem o aluno a pensar e a refletir em como ele iria se comportar, em termos de comunicabilidade, na língua em estudo, então, faz-se necessário que os livros didáticos estejam de acordo com as atuais diretrizes concernentes ao ensino de LE. Mendes (2006), nos mostra que alguns livros didáticos de LE ainda preservam a cultura da estrutura linguística no

processo de aprendizagem, afirmando que o ensino de LE se faz de maneira tradicional, alienado de situações de comunicação dando lugar a exercícios de uso e reconhecimento de formas linguísticas numa tendência em tomar a gramática como elemento essencial. A autora ainda afirma que é comum entre os autores de livros didáticos o predomínio das regras do sistema-linguístico, resultando num ensino baseado na regra pela regra, distanciando-se do uso comunicativo destas regras.

Fora desta situação, o exercício abaixo, atividade I, objetiva uma situação em que o aprendiz produza, de forma oral, um relato de viagem feito em escola ou com a família destacando as horas em que saíram, os lugares visitados, se a viagem agradou ou não ao aluno, bem como fazendo uso de expressões temporais, a saber, “na semana passada”, “ontem”.

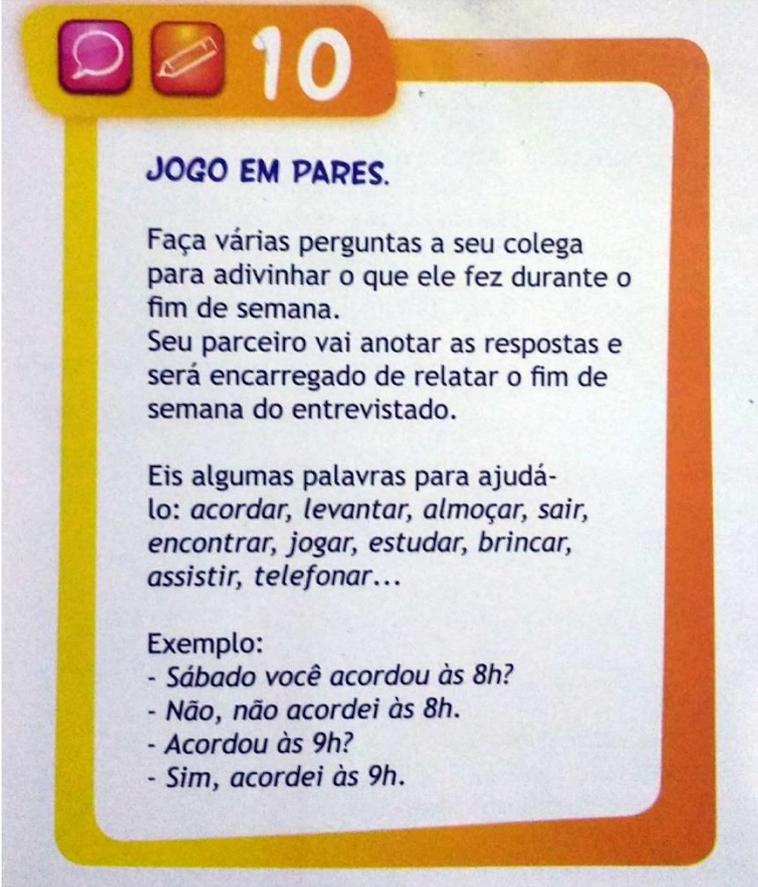


CONTE UMA VIAGEM.

Agora, conte uma viagem bonita que fez com a sua escola ou com a família.
 A que horas saíram? Para onde foram? Que lugares visitaram? Gostou ou não? Por quê? etc...
 Pode utilizar as palavras ou expressões seguintes para começar a sua narração: *ontem / na semana passada / no ano passado / anteontem / no mês passado.*

Figura1. Atividade de Produção Oral I. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.11)

A atividade II se distancia da atividade I por demandar um parceiro e a necessidade da escrita e após a oralidade. Aqui, um dos participantes deve adivinhar o que o outro fez durante o final de semana e, com base em seu relato, redigir um texto e anunciá-lo, supostamente, para os demais alunos em sala de aula. De forma semelhante à atividade I, há um suporte lexical composto por verbos indicadores de ações diárias, como “levantar”, “jogar” e “estudar”, e uma ilustração de diálogo que deve ser adotada como uma base para o exercício.



JOGO EM PARES.

Faça várias perguntas a seu colega para adivinhar o que ele fez durante o fim de semana. Seu parceiro vai anotar as respostas e será encarregado de relatar o fim de semana do entrevistado.

Eis algumas palavras para ajudá-lo: *acordar, levantar, almoçar, sair, encontrar, jogar, estudar, brincar, assistir, telefonar...*

Exemplo:

- *Sábado você acordou às 8h?*
- *Não, não acordei às 8h.*
- *Acordou às 9h?*
- *Sim, acordei às 9h.*

Figura 2. Atividade de Produção Oral II. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.13)

Na atividade III, o objetivo encontra-se em identificar e explicar, talvez com base em uma pesquisa prévia, com o auxílio do mapa do Brasil, as cidades que acolherão os jogos da Copa do Mundo do ano de 2014. Ainda semelhante às outras atividades até então analisadas, há um suporte lexical, neste caso, de orientação em espaço geográfico, a saber, “no Norte”, “no Sul”, etc.



Figura 3. Atividade de Produção Oral III. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.15)

O destaque especial para a atividade IV está em seu caráter lúdico. Aqui, há a necessidade da escrita e, posteriormente, da oralidade, na medida em que, em grupos, os alunos devem elaborar fichas para um jogo de adivinhas sobre os pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro contendo uma informação sobre determinada localidade, objeto de adivinhação, e sua imagem.

Já a atividade V tem como objetivo a elaboração, em duplas, de um anúncio publicitário de uma agência de turismo propondo uma estada de 05 dias no Rio de Janeiro. A atividade orienta os alunos, em duplas, para duas situações: um diálogo entre o recepcionista de um hotel e o hóspede, em que este busca informações sobre o local, preço, lugares de interesse nas proximidades. E, na segunda situação, um diálogo entre o cliente e o agente de viagens em que este dá informações sobre as visitas turísticas. Há, na atividade, um suporte para os diálogos com base em frases já estabelecidas e vocabulário a ser usado.

3

JOGO DE ADIVINHAS!

Em grupo faça um jogo de adivinhas com cartolinas recortadas (5 cm x 3 cm) nas quais você vai colar, de um lado, uma foto de um ponto turístico do Rio e do outro lado uma adivinha sobre esse ponto.

Foto ou desenho	Eu sou uma praia famosa do Rio e meu nome começa por I. Quem sou eu?
-----------------	---

4

EIS A SUA MISSÃO!

Em dupla vocês vão montar um cartaz de publicidade para uma agência de viagens no qual será proposta uma estadia de cinco dias no Rio de Janeiro.

- Em primeiro lugar, escolham um hotel perto da praia visitando os sites de turismo na Internet. Levantem informações sobre um hotel e imagine um diálogo com seu colega. Peçam informações sobre os preços, a localização, os meios de transportes, os serviços do hotel... Um vai fazer o papel do recepcionista e o outro o do cliente. Não se esqueçam de cumprimentar. Depois apresentem os diálogos ao resto da turma.

Use as expressões seguintes: *desejaria saber / quero saber / gostaria de saber / pode me dizer / Obrigado (-a) pelas informações.*

- **Recepcionista:** *Alô Hotel Beija-flor às suas ordens!*
- **Cliente:** *Alô, bom dia!*

• Agora vocês vão preparar o cartaz com colagens de vistas dos lugares que os turistas vão visitar e os dias das visitas, o preço de ida e volta de avião, o hotel, os jantares em restaurantes da cidade.

• Você é um agente de viagens que informa os clientes sobre as visitas turísticas no Rio de Janeiro. Servindo-se do cartaz você vai responder às sua perguntas.

- **Cliente:** *Bom dia senhora!*
- **Agente:** *Bom dia! Posso lhe ajudar?*

Cidade do Rio de Janeiro

Figura 4. Atividades de Produção Oral IV e V. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.19)

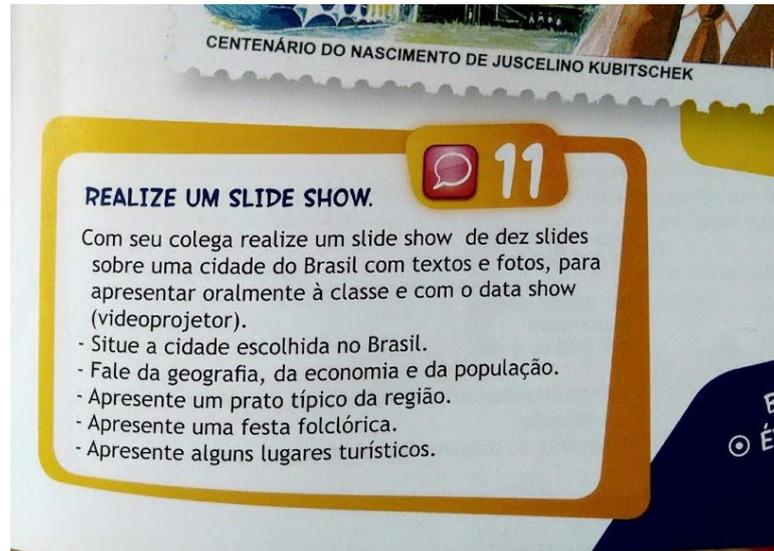


Figura 5. Atividade de Produção Oral VI. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.21)

A atividade estabelece-se em um trabalho em dupla a fim de apresentar 10 cidades brasileiras em slides para a turma. Para tanto, é necessária uma pesquisa prévia que esteja consoante aos critérios estabelecidos e propostos na atividade. A temática gira em torno da descoberta das cidades brasileiras e segue a atividade de produção oral anterior.

BATE PAPO NA TURMA.

- Será que o vídeo é uma boa ilustração da canção? Justifique.
- Porque é que o Brasil aparece como um país maravilhoso?

Para expressar uma opinião pode utilizar as expressões seguintes.

para mim: *pour moi*
 segundo eu: *selon moi*
 acredito que: *je crois que*
 acho que: *je crois que*
 penso que: *je pense que*
 não concordo com essa ideia: *je ne suis pas d'accord avec cette idée*
 apoiado: *d'accord, bien parlé*

Figura 6. Atividade de Produção Oral VII. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.25)

A atividade em questão é a primeira de todo o livro a sugerir um diálogo com todos os alunos da turma em um bate papo. O tema a ser discutido deve responder às duas perguntas sugeridas em relação à letra da canção “País tropical”, de Jorge Bem Jor. Além de sugerir uma troca de opiniões, o que leva o aluno a pensar na língua em estudo e por meio dela se expressar, a atividade conta com um suporte lexical para expressar opiniões.

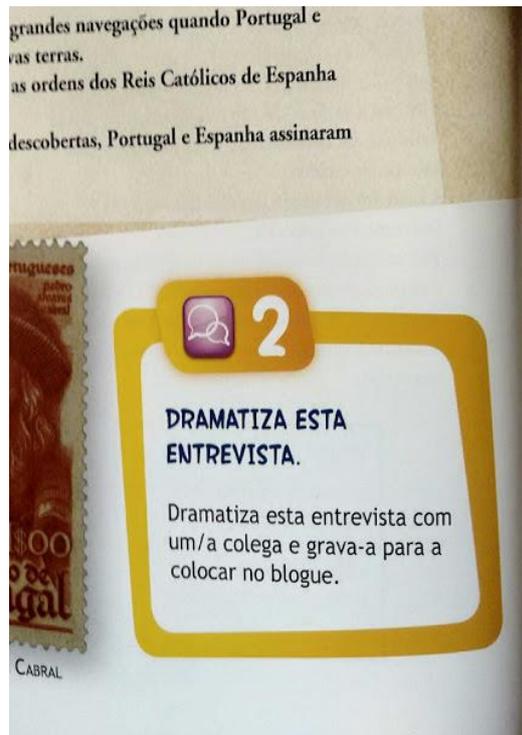


Figura 7. Atividade de Produção Oral VII. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.29)

As dramatizações e encenações são propostas de sequências didáticas envolvendo o Letramento. No caso da atividade em questão, é solicitado aos alunos que dramatizem uma entrevista, produto de uma atividade escrita: aqui encontram-se além da oralidade, o mecanismo de letramento por trabalhar com a escrita do gênero textual “entrevista”, o que leva, também, os alunos a pensarem e agir na língua estudada.

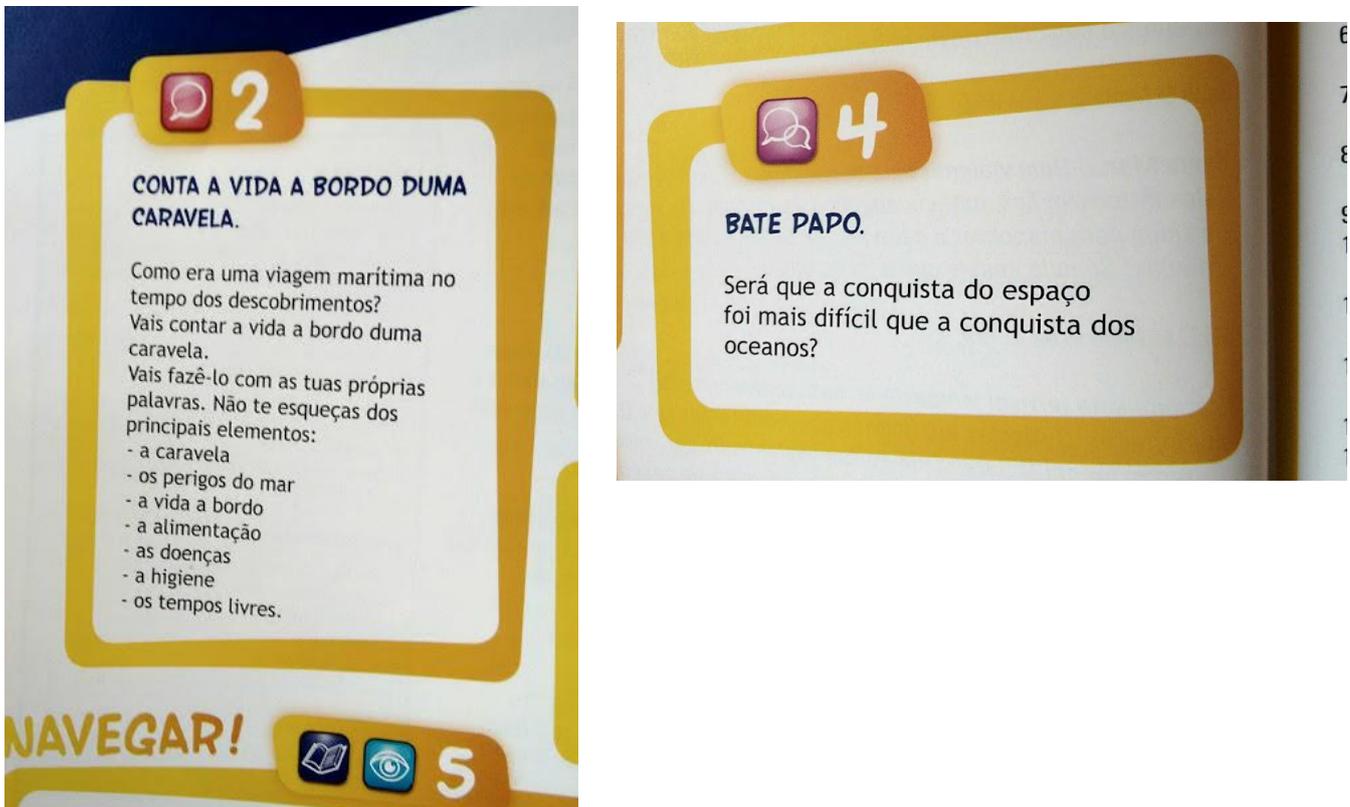


Figura 8. Atividades de Produção Oral IX e X. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.34)

A atividade IX tem como objetivo narrar de forma oral a vida a bordo de uma caravela à época dos descobrimentos. Há, no corpo da atividade, uma sequência de elementos lexicais a ser inserida na narrativa como forma de torná-la autêntica. Por sua vez, a atividade X convoca a turma a uma discussão por meio de um bate papo, indagando-os se a conquista do espaço foi mais difícil que a conquista dos oceanos.

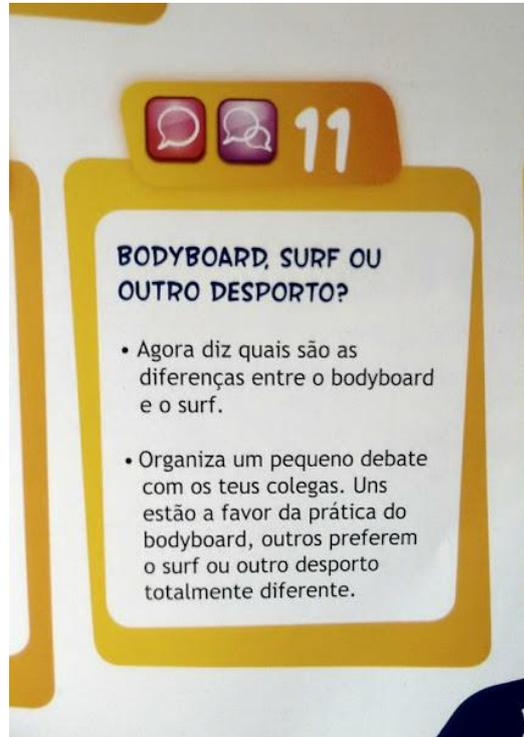


Figura 9. Atividade de Produção Oral XII. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.47)

O ícone representado pela imagem de um lápis sugere um comando de letramento por escrito. Nesta atividade, os alunos devem organizar uma entrevista a uma personalidade desportiva mencionada na unidade em estudo. Para tanto, os alunos precisam, primeiro, planejar a entrevista para, posteriormente, dramatizá-la com outro colega.

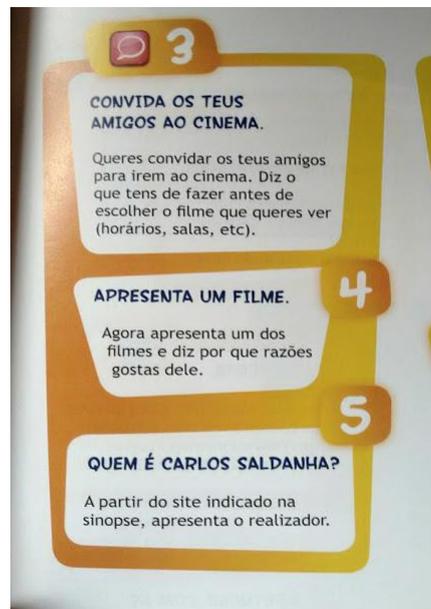
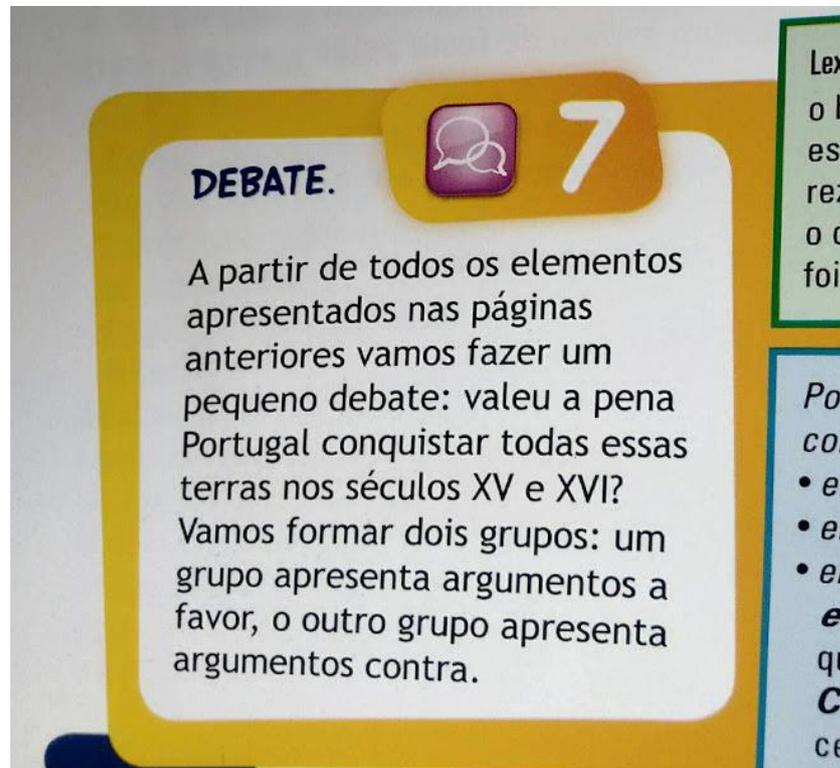


Figura 10. Atividades de Produção Oral XII, XIII e XIV. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.57)

As três atividades seguem a temática de uma tarde de laser no cinema. Na atividade XII, ocorre uma simulação de um convite para ir ao cinema proposta por um aluno. O evento de oralidade requer que o aluno “saiba” o que fazer antes de escolher o filme pretendido, como horário, sala, etc. como sugere a atividade. Na sequência, em XIII, o aluno deve apresentar um filme e explicar ao grupo por que lhe interessa; e, por último, em XIV, deve apresentar o diretor de um filme em questão por meio de sua sinopse.

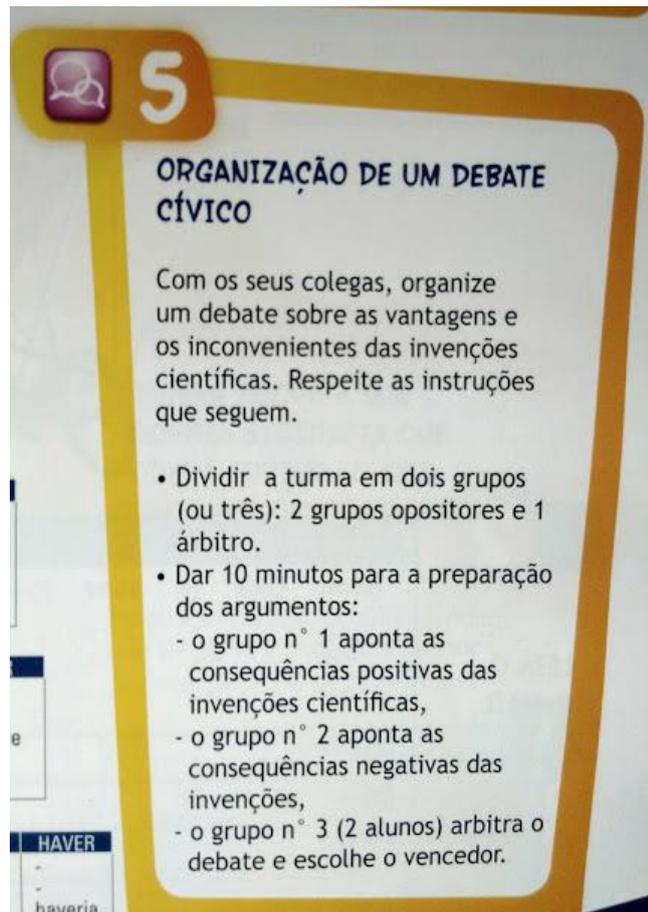


DEBATE.

A partir de todos os elementos apresentados nas páginas anteriores vamos fazer um pequeno debate: valeu a pena Portugal conquistar todas essas terras nos séculos XV e XVI? Vamos formar dois grupos: um grupo apresenta argumentos a favor, o outro grupo apresenta argumentos contra.

Figura 11. Atividades de Produção Oral. XV. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.66)

Esta atividade é centrada num debate que procura recuperar alguns conhecimentos obtidos anteriormente sobre a conquista portuguesa durante os séculos XV e XVI à época dos Descobrimentos. Para tanto, dois grupos devem ser organizados com argumentos a favor e outro, contra, para a conquista portuguesa.



5

ORGANIZAÇÃO DE UM DEBATE CÍVICO

Com os seus colegas, organize um debate sobre as vantagens e os inconvenientes das invenções científicas. Respeite as instruções que seguem.

- Dividir a turma em dois grupos (ou três): 2 grupos opositores e 1 árbitro.
- Dar 10 minutos para a preparação dos argumentos:
 - o grupo n° 1 aponta as consequências positivas das invenções científicas,
 - o grupo n° 2 aponta as consequências negativas das invenções,
 - o grupo n° 3 (2 alunos) arbitra o debate e escolhe o vencedor.

Figura 12. Atividades de Produção Oral XVI. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.69)

A atividade em questão tem como objetivo um debate a ser realizado pela turma em torno das vantagens e inconvenientes das invenções científicas. Para tanto, a atividade pede que a turma seja organizada em três grupos: o primeiro, com argumentos positivos; um segundo, com argumentos negativos; e o terceiro, que vai funcionar como árbitro e determinar qual dos grupos teve melhores argumentos e, portanto, o vencedor.

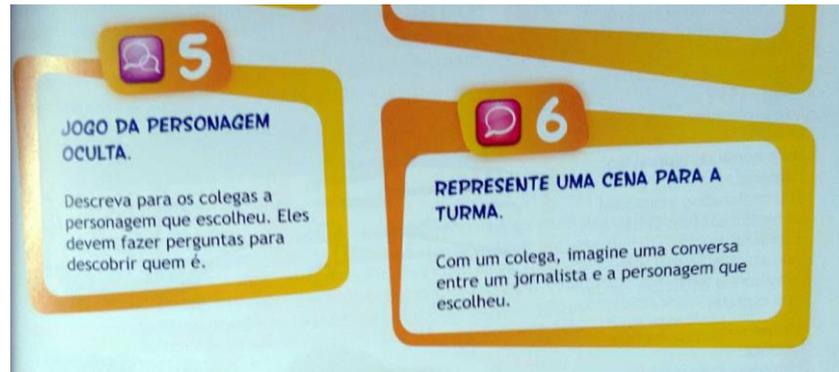
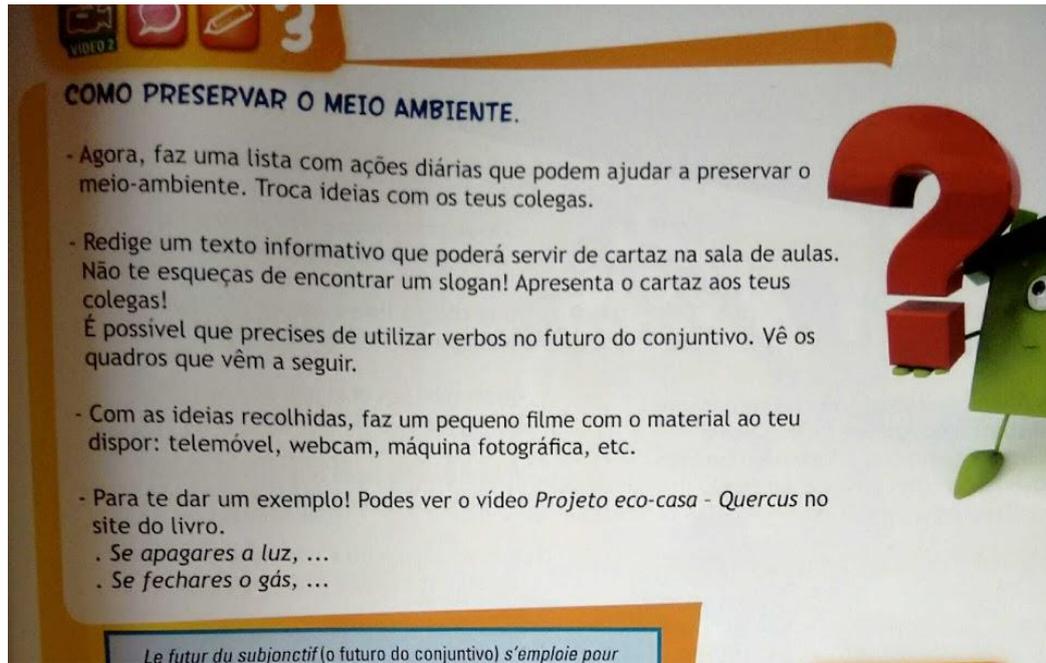


Figura 13. Atividades de Produção Oral XVII e XVIII. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.75)

A atividade XVIII se desenvolve de maneira lúdica. Nela, um aluno descreve aos colegas uma personalidade e estes, por sua vez, devem tentar adivinhar de quem se trata. Já a atividade XVII sugere uma representação cênica de uma conversa entre um jornalista e uma personalidade histórica previamente pesquisada pelos alunos.



COMO PRESERVAR O MEIO AMBIENTE.

- Agora, faz uma lista com ações diárias que podem ajudar a preservar o meio-ambiente. Troca ideias com os teus colegas.
- Redige um texto informativo que poderá servir de cartaz na sala de aulas. Não te esqueças de encontrar um slogan! Apresenta o cartaz aos teus colegas!
É possível que precises de utilizar verbos no futuro do conjuntivo. Vê os quadros que vêm a seguir.
- Com as ideias recolhidas, faz um pequeno filme com o material ao teu dispor: telemóvel, webcam, máquina fotográfica, etc.
- Para te dar um exemplo! Podes ver o vídeo *Projeto eco-casa - Quercus* no site do livro.
 - . Se apagares a luz, ...
 - . Se fechares o gás, ...

Le futur du subjonctif (o futuro do conjuntivo) s'emploie pour

Figura 14. Atividades de Produção Oral 19. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.81)

Esta atividade requer um comando de letramento por escrito por solicitar a elaboração de uma lista de ações diárias que contribuem para a preservação do meio ambiente, bem como a produção de um texto informativo a ser usado dentro da sala de aula. No fim, os alunos devem apresentar um vídeo com as ideias obtidas durante a elaboração dos materiais.

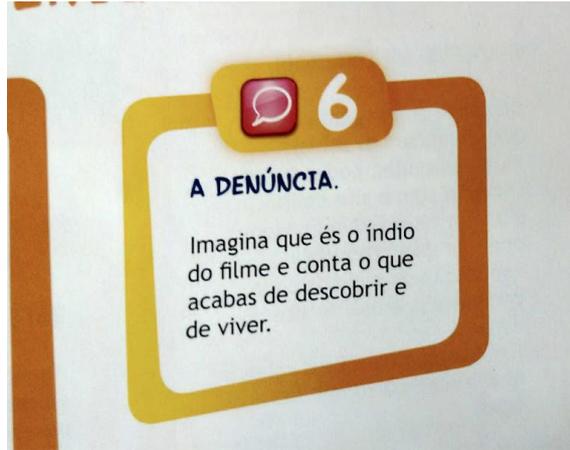
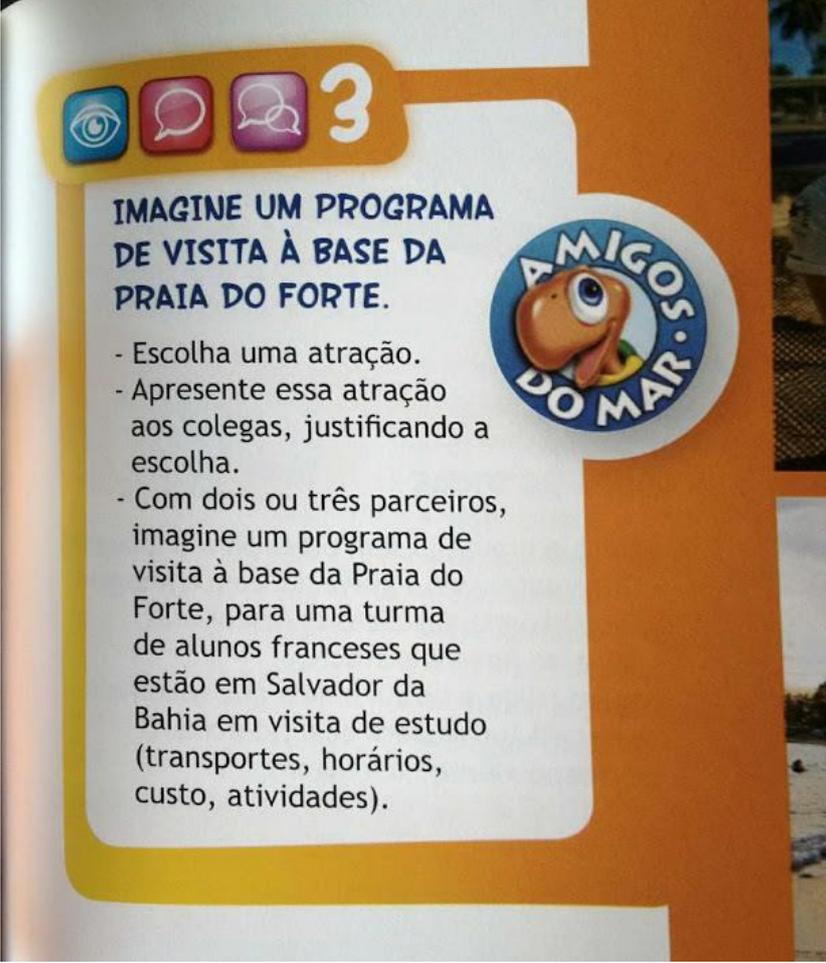


Figura 15. Atividade de Produção Oral 20. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.85)

A atividade tem como objetivo fazer o aluno se colocar no lugar de um índio e dizer o que sentiria ao ver a região amazônica ser destruída. Como suporte, os alunos são convidados a assistir à exibição do vídeo “Pajerama”, organizado pelo Ministério da Cultura brasileiro, que apresenta a devastação da Amazônia.



3

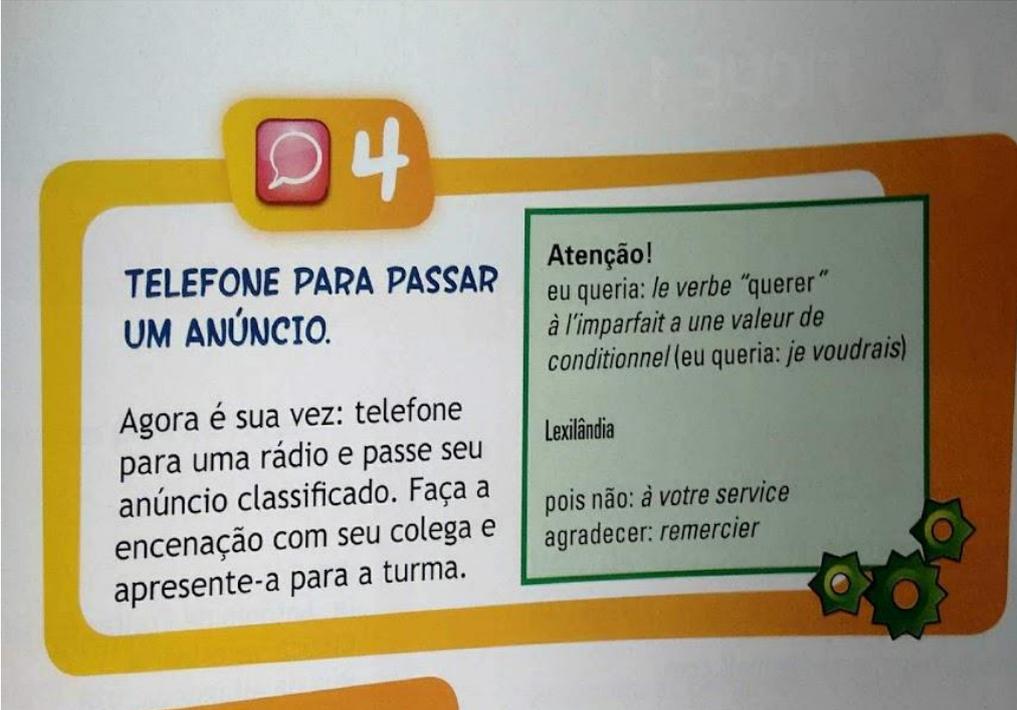
IMAGINE UM PROGRAMA DE VISITA À BASE DA PRAIA DO FORTE.

- Escolha uma atração.
- Apresente essa atração aos colegas, justificando a escolha.
- Com dois ou três parceiros, imagine um programa de visita à base da Praia do Forte, para uma turma de alunos franceses que estão em Salvador da Bahia em visita de estudo (transportes, horários, custo, atividades).

AMIGOS DO MAR

Figura 16. Atividades de Produção Oral 21. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.99)

Esta atividade de produção tem como objetivo a elaboração de um roteiro de visita à base da Praia do Forte para uma turma de alunos franceses em viagem a Salvador da Bahia. Para tanto, os alunos devem escolher uma atração e explicar aos demais colegas os motivos da sua escolha.



TELEFONE PARA PASSAR UM ANÚNCIO.

Agora é sua vez: telefone para uma rádio e passe seu anúncio classificado. Faça a encenação com seu colega e apresente-a para a turma.

Atenção!
eu queria: *le verbe "querer" à l'imparfait a une valeur de conditionnel* (eu queria: *je voudrais*)

Lexilândia
pois não: *à votre service*
agradecer: *remercier*

Figura 17. Atividade de Produção Oral 22. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.105)

Seguindo a temática da unidade, a atividade XVIII pretende uma simulação em que um aluno ligue para uma rádio para publicar um anúncio classificado. Para a realização da atividade, um quadro com palavras a serem usadas pelo aluno que se encontra à sua disposição.

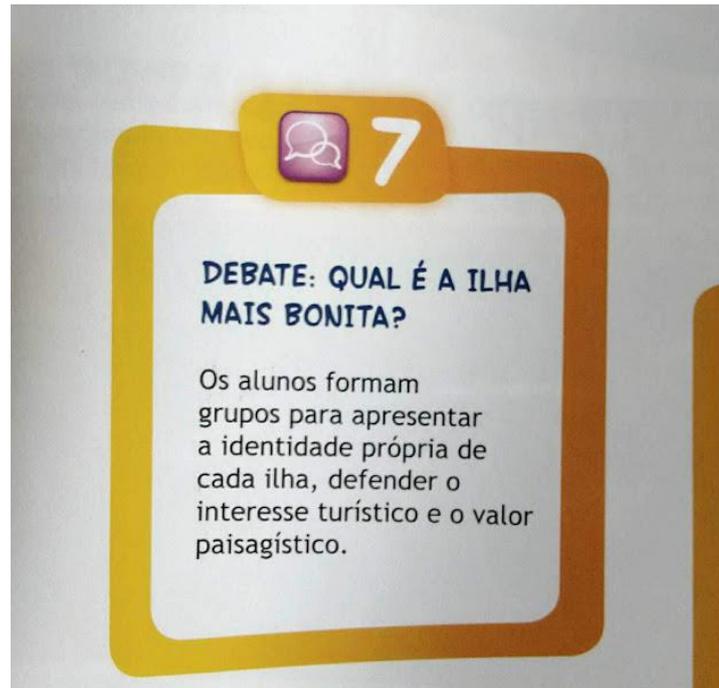
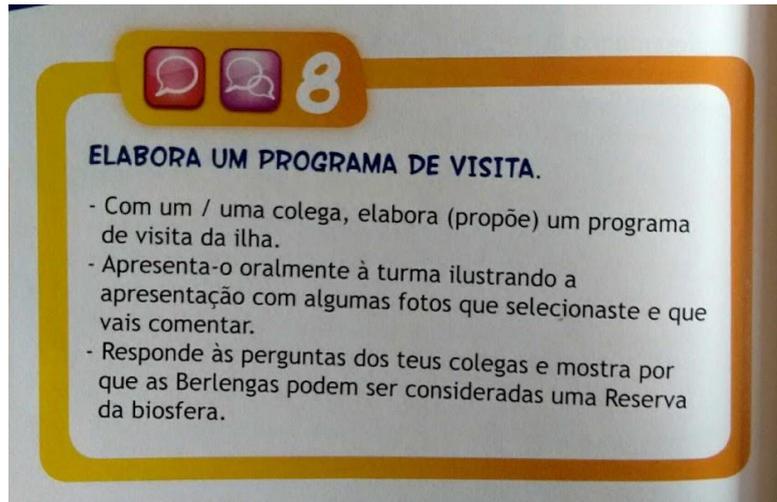


Figura 18. Atividade de Produção Oral 23. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.127)

A atividade sugere um debate em que os alunos apontem, em grupos e com base em critérios turísticos e paisagísticos, qual ilha do arquipélago dos Açores é a mais interessante.

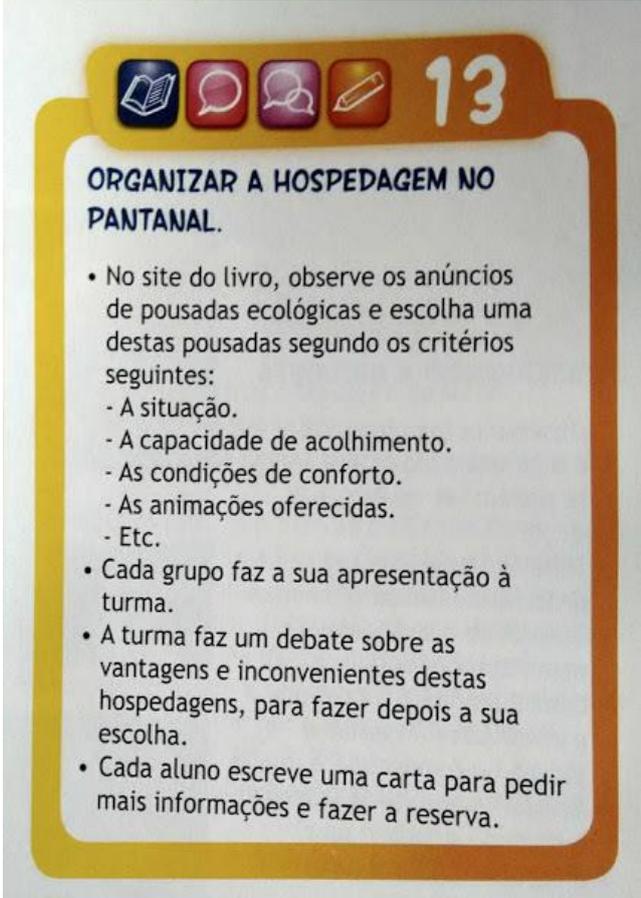


ELABORA UM PROGRAMA DE VISITA.

- Com um / uma colega, elabora (propõe) um programa de visita da ilha.
- Apresenta-o oralmente à turma ilustrando a apresentação com algumas fotos que seleccionaste e que vais comentar.
- Responde às perguntas dos teus colegas e mostra por que as Berlengas podem ser consideradas uma Reserva da biosfera.

Figura 19. Atividade de Produção Oral 24. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.134)

A atividade a ser feita em grupo demanda uma elaboração de um programa de visita a uma ilha em questão. O roteiro deve ser apresentado de forma oral à turma com base em comentários de fotos a serem exibidas pelo grupo como forma de convencer aos colegas a visitá-la, ao passo que lhes explica o porquê de as ilhas Berlengas serem consideradas uma Reserva da Biosfera.



13

ORGANIZAR A HOSPEDAGEM NO PANTANAL.

- No site do livro, observe os anúncios de pousadas ecológicas e escolha uma destas pousadas segundo os critérios seguintes:
 - A situação.
 - A capacidade de acolhimento.
 - As condições de conforto.
 - As animações oferecidas.
 - Etc.
- Cada grupo faz a sua apresentação à turma.
- A turma faz um debate sobre as vantagens e inconvenientes destas hospedagens, para fazer depois a sua escolha.
- Cada aluno escreve uma carta para pedir mais informações e fazer a reserva.

Figura 20. Atividade de Produção Oral 25. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.135)

De forma semelhante à atividade XXIV, a atividade XXV solicita a organização de uma hospedagem na região do Pantanal com base em alguns critérios apontados, como as características do ambiente, capacidade de acolhimento, o que a pousada pode oferecer, etc. Além disso, a atividade também solicita a elaboração de uma carta em que consta um pedido de mais informações sobre a reserva.

FAZER RÁDIO.  7

No âmbito da *Semana da Imprensa*, vais realizar e gravar uma emissão de rádio na aula de português. Para isso precisas de seguir este roteiro.

ROTEIRO PARA FAZER RÁDIO

Com os teus colegas vais escolher os temas do programa	Atividades	Utilizar a tecnologia de informação e comunicação TIC
<ul style="list-style-type: none"> - Atualidade política do dia. - Acontecimentos principais. - Entrevista de uma personagem célebre. - Manifestação desportiva. - Boletim meteorológico. - Reportagem sobre as condições de vida numa cidade ou numa região... - Reportagem sobre animais ex: cavalo lusitano; cão d'água; baleias dos Açores... 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Divisão da turma em vários grupos (2 apresentadores e 2 locutores por grupo). 2- Pesquisas nas revistas, nos jornais e na Internet para encontrar as fontes e informações necessárias para escrever os artigos do programa de rádio. 3- Realização em conjunto das crónicas, dos artigos e das reportagens áudio. 4- Realização das entrevistas. 6- Gravação de várias vozes dos programas escolhidos. 7- Audição coletiva e seleção das vozes. 8- Seleção e adaptação dos diferentes programas. 9- Elaboração das pistas áudios definitivas. 10- Sonoplastia dos documentos (efeitos de som, banda sonora). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Consulter un site</i> (consultar um site). - <i>Télécharger des documents</i> (descarregar (P), baixar (B) documentos). - <i>Utiliser un logiciel de lecture audio et vidéo en streaming</i> (utilizar um processador para ler áudio e vídeo). - <i>Utiliser un logiciel de traitement de texte</i> (utilizar um processador de texto). - <i>Utiliser un logiciel d'enregistrement sonore</i> (Audacity, Garage band) (utilizar um processador para gravação de áudio). - <i>Utiliser un baladeur mp3 ou mp4 pour enregistrer et lire sa voix</i> (utilizar um pendrive ou um gravador de voz mp3 ou mp4 para gravar e ler a própria voz).

Figura 21. Atividade de Produção Oral 26. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.151)

A atividade sugere a realização de um programa de rádio na ocasião da *Semana da Imprensa*, conteúdo abordado na unidade em estudo. Tal programa deve seguir um roteiro proposto pela atividade abordando os critérios de escolha dos temas a serem apresentados, as atividades e os aparelhos a serem usados pelos alunos no momento da gravação.

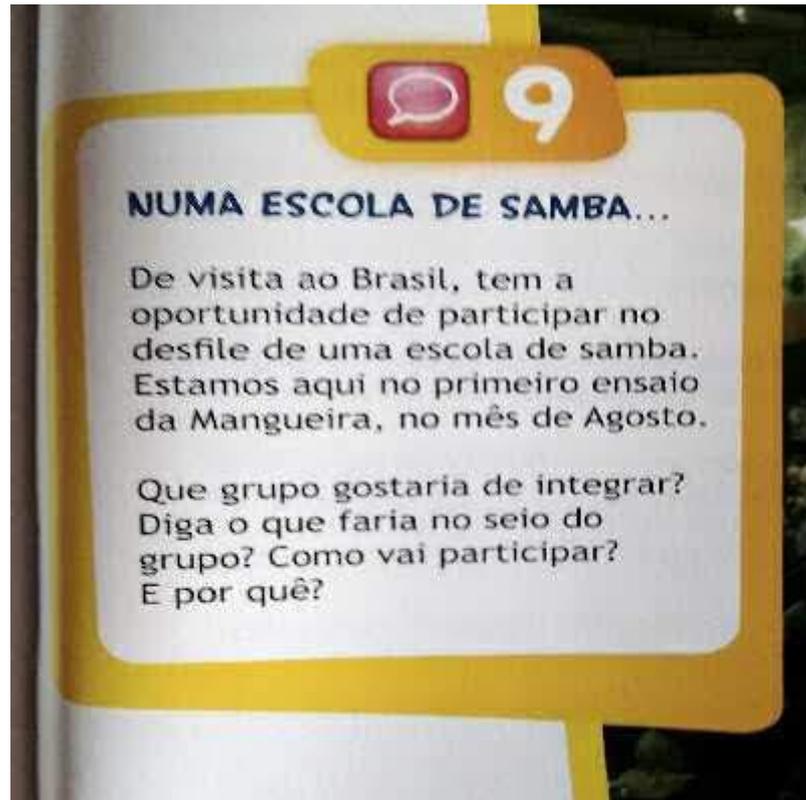


Figura 22. Atividade de Produção Oral 27. Fonte: (PÉREZ, M. 2012, p.167)

A atividade demanda que o aluno, em visita ao Brasil e tendo a oportunidade de participar de um desfile de escola de samba na ocasião dos ensaios, aponte o grupo do qual gostaria de fazer parte, os motivos e em qual categoria do desfile vai participar. Para tanto, na página que antecede à atividade, há um quadro com palavras a serem estudadas na unidade e usadas nas atividades.

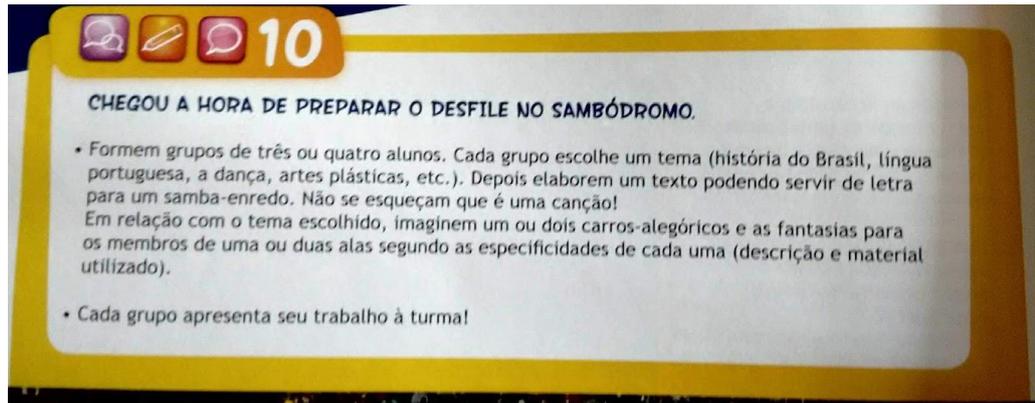


Figura 23. Atividade de Produção Oral 28. Fonte: (PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012, p.168)

De forma semelhante à atividade XXVII, os alunos, em grupos, devem escolher um tema para ser samba-enredo de uma escola de samba e escrever a letra da canção. Ademais, devem descrever para a turma o carro alegórico e as fantasias imaginados por eles para cada participante do desfile.

Todas essas atividades extraídas do livro revelam um caráter de uso da forma linguística em situações artificiais, o que as distancia de atividades mecânicas que dependem do estímulo do professor para uma resposta oral. Algumas são propostas de forma escrita, o que requer do aluno o uso da habilidade escrita, trabalhando, no final, com todas as habilidades de forma integral. Além disso, elas servem também para favorecer a prática da Língua valorizando seu contexto de uso.

Autores como Xavier (1999, p.03) pensam que atividades como as destacadas aqui “refletem contextos externos à sala de aula gerando uma situação comunicativa artificial ou não artificial”. Em outras palavras, os alunos assumem papéis sociais diferentes, incentivados a resolver problemas dentro do contexto de uso da língua em estudo, promovendo um comportamento comunicativo, por exemplo, na atividade XXVI que pede a realização de um programa de rádio, os alunos precisarão de ter todo um repertório linguístico e negociá-lo entre si para a realização da tarefa fazendo perguntas, solicitar confirmações, que farão parte da autenticidade comunicativa.

CAPÍTULO III – DISCUSSÕES ACERCA DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL.

3.1 Discussões e Resultados.

Antes de passarmos à discussão das atividades à luz dos pressupostos teóricos supracitados, é importante indagar quais são as reais características destas atividades. É sabido que os livros didáticos de língua estrangeira seguem um direcionamento quanto às atividades que se concentram na estrutura linguística em nível frasal, como é observado nas tradicionais atividades que pedem para o aluno completar sentenças em branco usando um artigo, forma verbal, substantivo, etc. e que tais atividades, voltadas para a memorização, por assim dizer, de sentenças descontextualizadas, não validam ou contribuem para o aprendizado do aluno. Neste sentido, Mendes (2006) salienta que quando se internaliza um sistema linguístico em fase de aprendizado, é necessário que haja a contextualização das unidades linguísticas indo além de compor e compreender frases isoladas de uso ocasional. Assim, segundo as palavras da autora, o objetivo de trabalhar tais unidades linguísticas é sempre aquele de poder usá-las para alcançar um efeito comunicativo.

Em se tratando de um curso destinado a falantes estrangeiros à língua, a forma de trabalhar a língua não deve ser artificial, mas, próxima da sua realidade de uso. O Quadro Comum Europeu de Referência às Línguas, por meio da Perspectiva Acional, deixa claro que todas as atividades devem ser voltadas a um propósito comunicativo real e imediato inseridas dentro de um contexto por meio de tarefas. À título de ilustração, quando um falante nativo percebe que determinada frase está descontextualizada, a atitude natural será a de inseri-la num contexto para lhe dar um propósito comunicativo.

Quanto a um estrangeiro que está em vias de aquisição da língua, o processo será o inverso: caso ele não tenha jamais tido a experiência de ter encontrado tal frase em situação de uso, ele não a perceberá. É preciso então que ele aprenda como as frases se organizam e funcionam em contextos comuns aos falantes nativos daquela língua. Motivado pela noção de tarefas segundo o QECRL, Littlewood (2004) organiza um diagrama em *continuum* voltado para as atividades de aprendizagem em Língua Estrangeira. O autor também se baseia nos tipos de instrução presentes em LEM elaborados por Long e Robinson (1998): 1. Foco no Significado (*focus on meaning*), voltado para a comunicação sem perceber as formas

utilizadas para transmitir a informação; 2. Foco nas Formas (*focus on forms*), voltados para a estrutura linguística; e 3. Foco na Forma (*focus on form*), para a compreensão e produção de mensagens.

Foco nas formas		←	→	Foco no significado
Aprendizagem não-comunicativa	Prática pré-comunicativa da língua	Prática comunicativa da língua	Comunicação estruturada	Comunicação autêntica
Foca-se nas estruturas da língua, como elas são formadas e o que significam, p. ex. exercícios de substituição, 'descoberta' e atividades de conscientização	Pratica-se a língua alguma atenção ao significado, mas sem comunicar novas mensagens para outros, p. ex. a prática de pergunta-e-resposta	Pratica-se a língua ensinada previamente em um contexto no qual comunica-se novas informações, p. ex. atividades de lacuna de informação ou perguntas 'personalizadas'	Usa-se a língua para se comunicar em situações que evocam a língua ensinada previamente, mas com imprevisibilidade, p. ex. role play (encenação) estruturada e resolução de problema simples	Usa-se a língua para se comunicar em situações nas quais os significados são imprevisíveis, p. ex. role play (encenação) criativa e conversas

Figura 24. O Diagrama de Littlewood. Fonte: LITTLEWOOD, F. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Conforme o diagrama ilustrado, o lado direito inclina-se para as tarefas tal qual a noção estabelecida pelo QECRL, uma vez que o foco recai na “Comunicação estruturada” e na “Comunicação autêntica”. Já o lado esquerdo, por sua vez, atinge atividades que envolvem aspectos gramaticais fora de contexto.

Diante do exposto, chamamos a atenção para o fato de que as atividades escolhidas para este estudo estão inseridas num contexto de comunicação. Desta maneira, o livro segue consoante à Abordagem Comunicativa na medida em que podem ser realizadas, na sua maioria, em grupos, utilizando o espaço da sala de aula e seguem situações hipotéticas que podem acontecer na realidade. Hymes (1982), quanto a isso, afirma que o falante deve por natureza ser comunicável para atingir o que lhe fora proposto. A atividade I, por exemplo, pede um relato de viagem oral que conta com um suporte lexical que pode ser ampliado de acordo com o nível de proficiência do aluno ou da classe. O vocabulário e gramática neste sentido podem ser bem explorados pois, se posto numa situação real, o interlocutor poderia fazer mais perguntas à pessoa que relata.

A atividade II segue a tendência da Abordagem Comunicativa ao ser executada em grupos de pares com um vocabulário prévio que permite também um amplo desenvolvimento das competências comunicativas uma vez que podem se estender para além do que a atividade está pedindo. Além disso, atividades em jogos de pares desta natureza constituem um dos dispositivos didáticos mais utilizados por professores de Língua Estrangeiras dentro da AC: os alunos recebem um enunciado de uma situação comum, mas possível se existir na realidade, como nos mostra as atividades....

Dentro do prisma da AC, as atividades também devem ser motivadoras ao promoverem situações de uso da língua próximas à realidade. A motivação é uma das características base dentro desse modelo, como fora mencionado anteriormente por Gardner (1985). Quanto a isso, Gardner e Lambert (1972) nos chamam a atenção para dois tipos de motivação: integrativa, caracterizada pelo desejo de se inserir junto aos demais aprendizes da língua-meta e manter uma interação com eles naquela língua; e a instrumental, caracterizada pela vontade individual do aprendiz em estudar aquela língua confirme seus interesses.

Nesta perspectiva, as atividades V e IX são motivadoras porque mobilizam os alunos a pensarem na língua e a descobrirem seu uso conforme ao que lhes é requerido: uma simulação de uma conversa entre um hóspede e um atendente de hotel a quem é perguntado sobre os locais de interesse em determinada região; e a relatar a vida a bordo de uma caravela à época dos Descobrimentos Portugueses seguindo alguns critérios. Para esta última, o aluno deve recorrer a um suporte de textos que mencionam a vida durante o século XVI, período de tempo implícito na atividade.

Para a primeira, há em jogo as competências gramaticais, sócio-discursivas e até mesmo as estratégicas. Se a situação fosse realmente autêntica e se por um acaso ocorresse falha comunicativa no sentido de o falante não saber como dizer determinada palavra na língua, ele irá recorrer a outros métodos para que sua mensagem seja compreendida e a comunicação estabelecida. Para a segunda, existe todo um preparo e uma elaboração que pode exigir comandos de Letramento para uma possível produção textual. Além disso, a Perspectiva Acionam é também manifestada nessas atividades graças ao seu caráter desafiador e seu engajamento discursivo em fazer do aluno um sujeito discursivo ou agente social, como nos apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Brasileiro:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição ser discursivo, ou seja, sua construção como **sujeito do discurso** via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os **processos sociais de criar significados** por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1998, p. 19).

Seguindo esse raciocínio, o aluno é um sujeito discursivo no mundo fazendo uso da língua estrangeira nas várias esferas comunicativas, sejam escritas ou orais, o que nos permite dizer, também, que as atividades promovem eventos de Letramento e Oralidade. Em atividades dessa natureza, o que estava implícito na Abordagem Comunicativa se manifesta na Perspectiva Acionam de outra forma: o aluno não age sobre seu interlocutor, mas em parceria com este. Este “agir” é, portanto, a mola da aprendizagem.

No livro de PLE, as atividades VII, XV e XVI requerem o conhecimento de gêneros textuais jornalísticos, como a entrevista, e tipologias textuais de natureza argumentativa. Para o primeiro, uma entrevista configura-se como um gênero textual oral ou escrito, demandando comandos, por suposto, escritos ou orais. Dentro desta atividade, Letramento e Oralidade se manifestam, dado que ocorre a produção de um texto e uma interação baseada em jogo de perguntas e respostas na língua promovendo a comunicação. Marcuschi (2003), conforme visto, chama a atenção para tal fato na medida em que percebe esta dualidade como práticas sócias da língua, ora faladas ou escritas.

As atividades XV e XVI seguem uma proposta argumentativa por estarem centradas em um debate a ser realizado em sala de aula segundo um tema proposto por elas. Se é da natureza do argumentar, o aluno deverá pensar criticamente na língua e acionar todos os processos cognitivos para formular sentenças que defendam seu ponto de vista. Assim, tais atividades podem recorrer ao Letramento Crítico não somente na produção e leitura de textos que emitam pontos de vistas, mas que possam transformar e produzir ativamente estas práticas, conforme nos apontou Green (1998, p.156).

Por sua vez, Widdowson (1991) menciona que as pessoas, ao fazerem uso do sistema linguístico, não o manifestam segundo um caráter exclusivamente abstrato, fazem fluir também um comportamento comunicativo com significados, o que justifica os motivos de as atividades de produção, sejam orais ou escritas, estarem sempre inseridas numa situação real de uso da língua, o que valida mais uma vez a contextualização das atividades de produção oral do livro: em primeiro lugar, são tidas em um contexto de eventos de fala, promovendo a oralidade; em segundo, algumas atividades requeriam a escrita prévia para, após, a manifestação oral do resultado; e, em terceiro, o uso de gêneros textuais se fez presente em grande parte das atividades.

Retomando o conceito de Oralidade proposto por Marcuschi (2003) como prática social que envolve atividade de fala, todas as atividades descritas aqui apresentam um propósito comunicativo e estão inseridas em unidades temáticas. Em algumas das atividades, os alunos se deparam com expressões de *feedback* quanto ao vocabulário aprendido, como as atividades VII, XV e XXII. Outras atividades já convidam o aluno a trabalhar em equipe apresentando um caráter lúdico, a exemplo da atividade II. Em algumas atividades foi percebível uma dependência da escrita para enfim promover a oralidade, como é o caso das atividades que exigiam do aluno uma simulação de uma entrevista, a saber, a atividade VIII. Quanto a isso, Marcuschi (1997) afirma que há situações em que ocorre a oralização da escrita, uma vez que a reflexão sobre a modalidade falada na língua toma como ponto de partida um texto escrito.

Se há a manifestação da escrita ao seio de um processo de relação social, há comandos de letramento. Costa (2010), em relação a isso, estabelece uma associação entre letramento e oralidade quando ambos se manifestam juntos num mesmo evento ou situação de fala. No que tange à atividade de produção oral VIII, é necessário que o aluno tenha em mente a estrutura escrita de uma entrevista e que há modos de fala específico para esta atividade social, sobretudo na sua oralidade.

As atividades como um todo exigem um trabalho mais sistêmico e elaborado, como as atividades XIX, XXI, XXIV e XXV que demandam elaborações de roteiros, esquemas de viagem e pesquisas com base nos critérios estabelecidos por elas para a sua realização. Estas atividades estão centradas no seio da Perspectiva Acional por conta das tarefas a serem realizadas. Em paralelo com as produções orais e escritas propostas pela AC ancoradas no Letramento e Oralidade, as tarefas, o seio da Perspectiva Acional são simulações da vida real fundamentados em um contexto real

de comunicação. Desta forma, outra atividade que simula um aspecto da vida real é a de número XII, que propõe uma situação em que ocorre um convite para o cinema.

Ademais, as outras atividades de produção oral estão relacionadas ao uso da língua em esferas de atividade humana, como o diálogo, em propostas didáticas lúdicas, como as atividades, IV e XVII, que recorrem a jogos de adivinhação para serem realizadas; dramatizações, sendo este o caso da atividade XVIII; até mesmo atividades expositivas, como a atividade VI, que pede a elaboração de um slide show. Tais atividades, para serem realizadas, exigirão que os alunos lancem mão de todas as competências adquiridas: o uso do código linguístico, a pragmática relacionada ao contexto de fala a ser representado, e a competência sociocultural, referente aos elementos culturais do país de onde a língua é fala, manifestado pelas atividades.

Ademais, a última categoria, estabelecida por Littlewood (2004), encontrada no lado direito do *continuum*, denominada de Comunicação autêntica, se configura atividades nas quais o foco está fortemente na comunicação de mensagens, e as formas da língua são correspondentemente imprevisíveis. O que se prioriza, portanto, são propostas de atividades que levem o aluno a manifestar de forma oral a língua em fase de aprendizado estabelecendo relações com a realidade de uso daquela língua, pois a linguagem se firma em todas as esferas sociais de situação comunicativa.

As atividades descritas e analisadas aqui cumprem o seu papel quanto isso, pois se afirmam numa proposta voltada para uma competência comunicativa, oral ou escrita. Assim, retomamos o que fora dito por Costa (2010, p. 75) ao dizer que dentro das situações sociais de comunicação, “configuram-se práticas de oralidade e letramento ou mesmo atividades de fala e escrita com maior ou menor intensidade, todos relacionados com os contextos sociais de comunicação”, seja por meio de um debate, dramatização elaboração de roteiros de viagem, entrevistas e jogos de pares.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o livro e suas atividades de produção oral estimulam tal habilidade no aluno por meio de atividades que, ora simulam situações reais de fala, ora trabalham com gêneros textuais que se usam da escrita para promover a oralidade. A presença de atividades de produção oral que estabelecem um diálogo pré-determinado não é constante e quase inexistente, distanciando as atividades de um caráter menos autêntico ou artificial. Outro fato positivo para o material é na abordagem sociocultural que este apresenta em suas unidades temáticas, tornando tanto o aprendizado da língua rico e mais próximo de sua realidade de uso, como os alunos os produtores da língua.

3.2 Considerações Finais.

Este estudo se propôs a analisar as atividades de produção oral no livro didático de Português Língua Estrangeira, a fim de verificar se tais atividades que o compõem estimulam a habilidade oral no aluno aprendiz daquela língua. Para tanto, foram selecionadas 25 atividades de produção oral, que foram chamadas de APO ao longo do estudo, analisadas à luz das teorias do Letramento, Oralidade e Metodologias de Ensino para Língua Estrangeira.

Como foi visto nas descrições e nas análises, as atividades propostas pelo livro favorecem questionamentos, diálogos autênticos, estimulam a criatividade, despertam a busca de mais informações sobre a própria situação posta, enfim, revelando seu caráter espontâneo de uso da língua em razão de sua contextualização, o que é considerado positivo para a adequação do livro para o ensino de LE. Desse modo, se considera o livro didático aqui em questão analisado como um forte contribuinte para o aprendizado de Português Língua Estrangeira, uma vez que as atividades que o compõem trazem em si características de tarefas, as quais, segundo a Perspectiva Acional, estão inseridas num contexto de fala e exigem dos alunos uma atenção quanto à sua elaboração, levando-os a pensar na língua alvo por meio dos recursos linguísticos que já possuem, isto é, utilizando seu recurso prévio, vocabulário aprendido, expressões para comparar, exprimir, sentir, dar opinião, etc. As atividades, portanto, visam distanciar o aluno do automatismo e memorização de sentenças, dado que estão imersas dentro de um contexto de uso comunicativo.

Além disso, o livro oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver melhor a habilidade oral no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, pois ao estarem envolvidos com tais atividades que se caracterizam mais como tarefas, poderão fazer o uso da língua alvo nos mais diversos aspectos trocando informações através de discussões, como foi detectado em atividades que estimulavam um debate, o que faz parte do processo de falar uma língua, podendo, assim, emitir opiniões, elaborar e responder perguntas e, por fim, fazer o uso da língua, considerando quando, onde e a quem se expressar. O material apresenta também atividades mais desafiadoras e mais complexas, sobretudo as que se propõem a simular situações autênticas de fala, promovendo a oralidade da língua.

Assim, os alunos precisam assumir compromisso e estar engajados na execução da atividade, organizando-se para trabalhar em pares ou em grupos,

manipulando, produzindo a língua com a atenção voltada principalmente para a comunicação como ela o seria numa situação real. Além disso, por se tratar de atividades de práticas comunicativas da língua, ocorre também o envolvimento na troca de significados, a interação e o surgimento de novas informações entre os alunos, requerendo uma maior elaboração do que em atividades de produção não comunicativas, como é o caso daquelas focadas mais na ênfase pois a habilidade oral é uma das habilidades mais difíceis de se trabalhar, uma vez que ela envolve a produção da fala, que é um processo complexo no ensino/aprendizagem de uma LE.

É correto dizer que práticas pedagógicas bem-sucedidas e que levem ao desenvolvimento das quatro habilidades podem ser feitas de forma integrada, como, por exemplo, a habilidade oral ser desenvolvida juntamente com a leitura e a escrita. Outro resultado importante obtido neste estudo reside no fato de que as atividades são úteis para oferecer a proficiência e certo domínio dos sons da língua e suas particularidades de uso, como expressões em contextos formais ou informais, beneficiando, é claro, a comunicação em seus propósitos mais significativos, daí a necessidade de práticas pedagógicas voltadas ao Letramento, Oralidade associadas a abordagens comunicativas, como a Perspectiva Acional, que induzem o aluno a concentra-se no significado da forma linguística.

No que concerne a essas práticas pedagógicas, se por um lado há alunos que desejam aprender a se comunicar na língua, por outro, deve haver professores que saibam como fazê-lo. O primeiro passo para isso seria a crença por parte do professor a habilidade oral é de extrema importância para a aquisição de uma LEM; em segundo lugar, o professor deve adotar livros didáticos e práticas pedagógicas voltadas para aspectos comunicativos em que haja a expressão oral.

Apesar de trazer atividades sistemáticas e desafiadoras contextualizadas de uso linguístico. Infelizmente, o livro não as aborda de maneira que contemple a realidade dos alunos, o único ponto negativo para o material. Infelizmente, as pesquisas sobre Oralidade em Língua Estrangeira são incipientes em território brasileiro, pois a maioria dos estudos aqui realizados se concentram na maneira como o professor conduz a aula, faz uso do livro didático ou sua importância no fator aprendizado para o aluno, enquanto que a aquisição linguística em nível cognitivo é deixada de lado. Por outro lado, a realidade também nos mostra que a motivação para aprender uma língua parte do princípio de saber se expressar em determinada língua. Desta forma, é relevante salientar que os resultados obtidos com esta pesquisa

também abrem caminho para os estudos concernentes ao Português como Língua Estrangeira, ainda recente em nosso país, como também contribuem para os estudos no campo da aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas.

Ademais, saber se comunicar numa LE implica, entre outras coisas, pensar naquela língua da forma mais natural possível, distanciando-se cada vez mais dos usos linguísticos de natureza mecânica. Para o aprendiz, todos os processos cognitivos direcionam a sua atenção para questionamentos tais como “como dizer isto nesta língua? ”, “em como posso fazer uso da língua nesta ou naquela situação?”, o que vai promover a formação discursiva necessária e a competência comunicativa no sentido descrito por Hymes (1972) neste trabalho, enquanto falante, o que torna a produção oral fator determinante no ensino-aprendizagem de uma LEM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **O professor em formação**. Campinas, 1992.

_____. A abordagem comunicativa no ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: Almeida Filho, J. C. P. **Linguística aplicada ao ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. P. 77-87.

BÉRARD, É. **Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique**. Le français dans le monde: recherches et applications. Paris, n. 45, p. 36 - 44, janvier 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris: Didier, 2001

CAMERON, L). **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge United Press. 2001..

CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of communicatives approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics. Vol. 1, 1: 1-47. 1980.

CARNEIRO, L. M. dos. S. **Ensino/aprendizagem de língua estrangeira: abordagem comunicativa e teoria da relevância**. Entrepalavras, Fortaleza. Ano 2, v.2, n.1, p. 97-111, jan/jul 2012.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Lingüística Aplicada? In M.S.Z.Paschoal e M.A.A. Celani (orgs.) **Linguística Aplicada da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo. EDUC. 1992

CORACINI, M. J. R. F (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, C. S. S. M. Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. In: **II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, 1, 2012. Anais eletrônicos. Uberlândia: UFU, 2012.

_____. Linguagem: uma noção. **Linguagem, educação e sociedade: revista do mestrado em educação/** Universidade Federal do Piauí. Vol. 1, n. 1, Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. Oralidade e letramento: uma forma de exclusão social? In: LIMA, M. A. F.; COSTA, C. S. S. M.; FILHO, F. A (orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: Edufpi, 2010.

DESLAURIERS, J. P; **Recherche Qualitative**. Montréal: Mcgraw Hill, 1991.

GARCEZ, P.M. 2008. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: MASELLO, L (ORG.), **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevidéo.** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57.

GARDNER R. **Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and Motivation.** Edward Arnold, 1985.

GARDNER R. C; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in second language learning.** Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

GREEN, B.. **Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing.** Australia Journal of Education p.156-69. 1998

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J & J. Holmes. **Sociolinguistic, Harmondsworth, Penguin, 1972.**

KATO, M. A. **No mundo da escrita numa perspectiva sociolinguística.** 3º Ed. São Paulo, SP: Ática. 1990.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001

_____ A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: ZANOTTO, P.; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford, Pergamon Press, 1989.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSON, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, M. G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: *uma etnografia.*** Teresina: Edufpi, 1996.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LOPES, I. A. **Cenas de letramento sociais.** Recife, PE: Programa de pós-graduação em Letras da UFPE, 2006.

LOPES, I. A., SILVA, L. M., BORGES, M. E. A. Alfabetização, letramento e ensino no contexto brasileiro. In: COSTA, C. S. S. M. (orgs). **Letramento(s), variação/diversidade linguística e ensino: as múltiplas faces.** Teresina: EDUFPI, 2005.

MAGALHÃES NETO, P. R. M. **Eventos de letramento em situação carcerária.** Teresina: Edufpi, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que, como se faz.** Recife, PE: UFPE, 1983.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2005.

MCLAUGHLIN, M; DE VOOGD, G. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text.** New York, NY: Scholastic, 2004.

MCLEOD, J; VASINDA, S. **1+1=3: Combining language experience approach with Web 2.0 tools.** LEA SIG (of the International Reading Association) newsletter, 381(1), pp. 6-10. 2007. Disponível em: < <http://juliemcleod.org/portfolio/pdfs/1+1=3.pdf>> Acesso em 29 jun. 2014. Acesso em 23 jan. 2018.

MENDES, K. A. **Português língua estrangeira: uma análise do livro didático.** Salvador, BA: Programa de pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental.** Brasília, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** Campinas: Pontes, 1996. P. 69-80.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologia.** São Paulo: Parábola, 2014.

PARLAMENTO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência Às Línguas.** Lisboa: Edições ASA, 2001

PÉREZ, M. **Olá! Tudo bem? manuel de portugais niveaux a2 et b1 du ceclr.** Bordeaux: Scérén, 2012.

PORTELA, K. C. A. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira.**

PHILLIPS, S. **Young Learners.** Oxford: Oxford University Press, 1997

PUREN, C. **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle.** Les langues modernes n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71,

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência Para As Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 13/01/2019.

ROCHA, C. H. Reflexos e proposições sobre o ensino de le para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (orgs.). **Linguística**

aplicada: múltiplos olhares. Brasília, DF: UnB/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ROJO, R. H. R (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROSEN, E. **Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.** Paris: CLE International, 2007.

SANTOS, G. S; BERGLESTHNER, J. M.. **O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral. Horizontes de Linguística Aplicada.** Brasília, ano 13, n.2, p. 41-64, 2014.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento:** São Paulo: Contexto, 2003.

_____, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. de. **Curso de linguística geral.** Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** IN: **Calidoscópico.** Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2009.

SEABRA, D. M. (2007). **A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento.** Dissertação de mestrado, UNICAMP: Campinas, SP.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics,** Oxford, v.17, p.38-62, 1996.

SOUSA, S. C. T. Soares. M. E. **O ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de letras.** Revista de Letras, nº 31 – vol. (1/2) jan/dez – 2012. P. 87 – 91.

SILVA, L. B. Práticas de letramento e de oralidade na escola. In: COSTA, C. S. S. M (org.). **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade.** Teresina: EDUFPI, 2014. P. 105-113.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. IN: GEHALDT, T. E; SILVEIRA, D. T.(ORGS). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

SOUZA, L. M. T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (org.) **Formação desformatada** – práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 279-303.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres: Longman, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

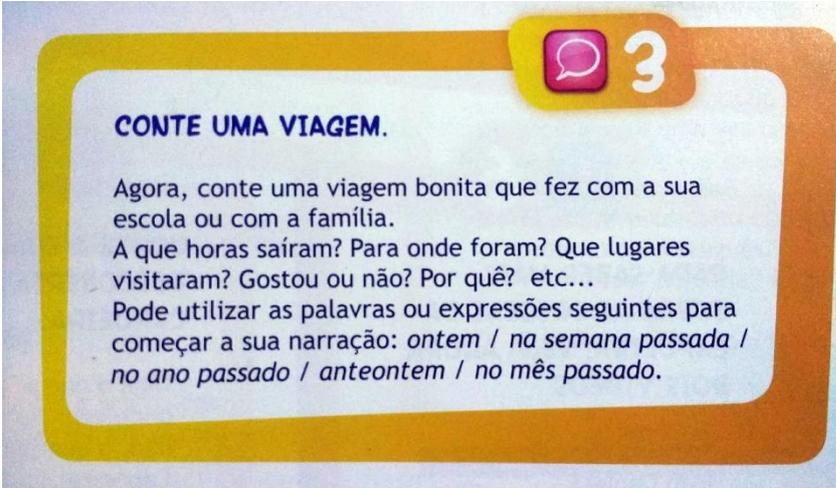
XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. 1999.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo**. Cambridge, 1999.

ANEXOS

ANEXO I – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL



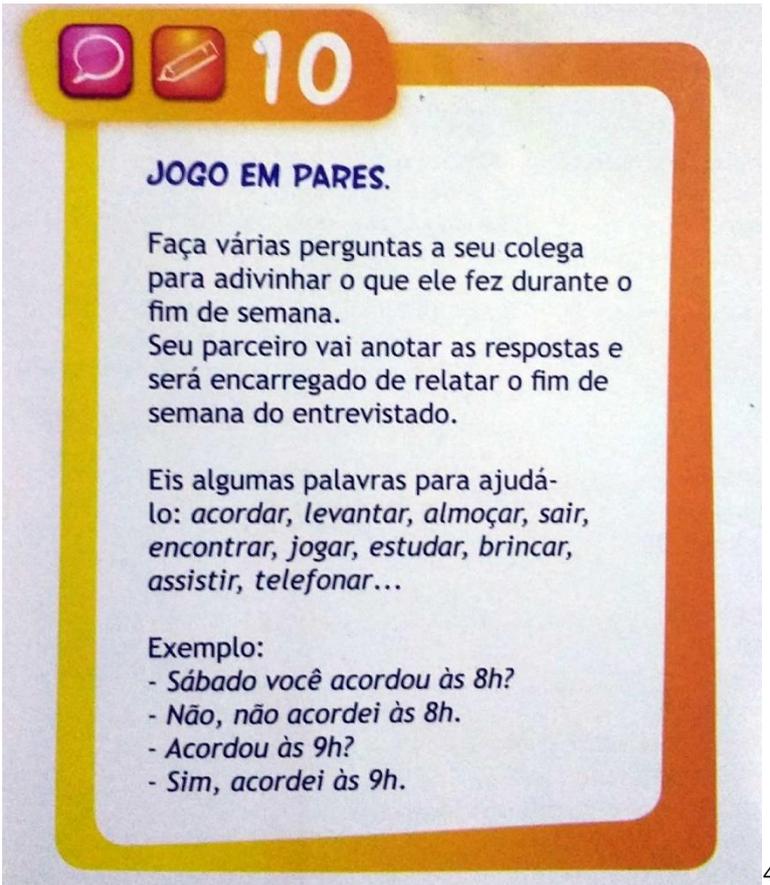
3

CONTE UMA VIAGEM.

Agora, conte uma viagem bonita que fez com a sua escola ou com a família.
A que horas saíram? Para onde foram? Que lugares visitaram? Gostou ou não? Por quê? etc...

Pode utilizar as palavras ou expressões seguintes para começar a sua narração: *ontem / na semana passada / no ano passado / anteontem / no mês passado.*

Figura 1



10

JOGO EM PARES.

Faça várias perguntas a seu colega para adivinhar o que ele fez durante o fim de semana.
Seu parceiro vai anotar as respostas e será encarregado de relatar o fim de semana do entrevistado.

Eis algumas palavras para ajudá-lo: *acordar, levantar, almoçar, sair, encontrar, jogar, estudar, brincar, assistir, telefonar...*

Exemplo:

- *Sábado você acordou às 8h?*
- *Não, não acordei às 8h.*
- *Acordou às 9h?*
- *Sim, acordei às 9h.*

Figura 2

³ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

⁴ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012



Figura 3

⁵ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

3

JOGO DE ADIVINHAS!

Em grupo faça um jogo de adivinhas com cartolinas recortadas (5 cm x 3 cm) nas quais você vai colar, de um lado, uma foto de um ponto turístico do Rio e do outro lado uma adivinha sobre esse ponto.

Foto ou desenho	Eu sou uma praia famosa do Rio e meu nome começa por I. Quem sou eu?
-----------------	---

4

ETS A SUA MISSÃO!

Em dupla vocês vão montar um cartaz de publicidade para uma agência de viagens no qual será proposta uma estadia de cinco dias no Rio de Janeiro.

- Em primeiro lugar, escolham um hotel perto da praia visitando os sites de turismo na Internet. Levantem informações sobre um hotel e imagine um diálogo com seu colega. Peçam informações sobre os preços, a localização, os meios de transportes, os serviços do hotel... Um vai fazer o papel do recepcionista e o outro o do cliente. Não se esqueçam de cumprimentar. Depois apresentem os diálogos ao resto da turma.

Use as expressões seguintes: *desejaria saber / quero saber / gostaria de saber / pode me dizer / Obrigado (-a) pelas informações.*

- Recepcionista:** *Alô Hotel Beija-flor às suas ordens!*
- Cliente:** *Alô, bom dia!*

• Agora vocês vão preparar o cartaz com colagens de vistas dos lugares que os turistas vão visitar e os dias das visitas, o preço de ida e volta de avião, o hotel, os jantares em restaurantes da cidade.

• Você é um agente de viagens que informa os clientes sobre as visitas turísticas no Rio de Janeiro. Servindo-se do cartaz você vai responder às suas perguntas.

- Cliente:** *Bom dia senhora!*
- Agente:** *Bom dia! Posso lhe ajudar?*

Cidade do Rio de Janeiro



The map illustrates the city of Rio de Janeiro, highlighting key areas such as Rio Centro, Barra da Tijuca, Maracanã, Lapa, Copacabana, and Leblon. It also shows natural features like the Bay of Guanabara and the Atlantic Ocean.

Figura 4

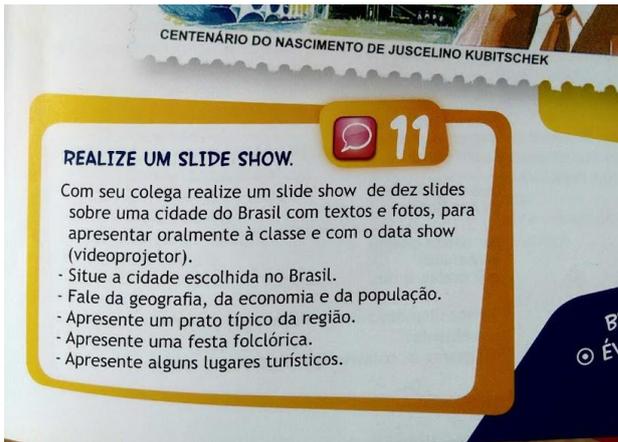


Figura 5

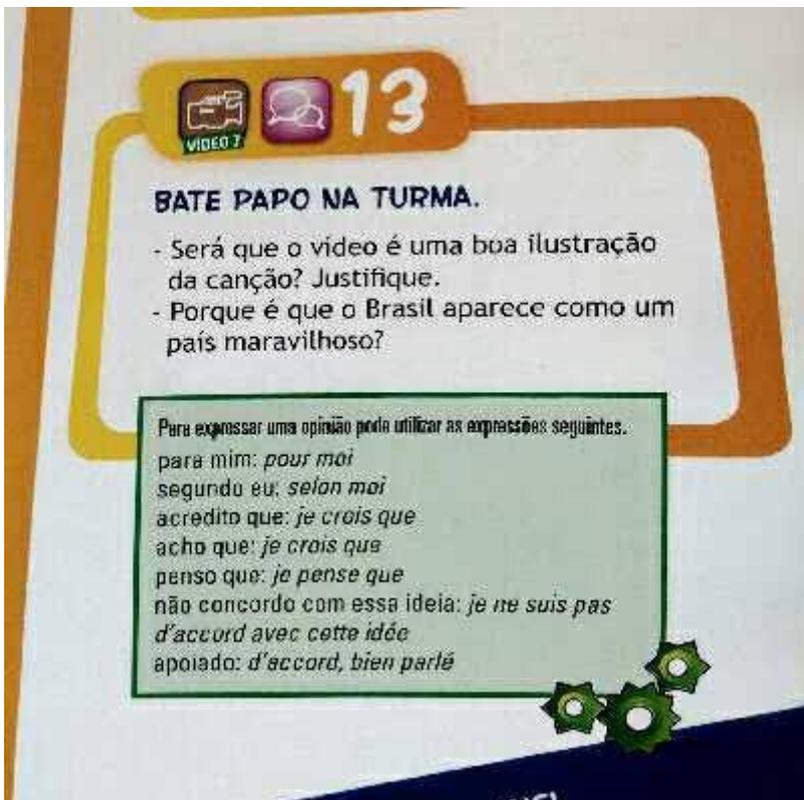


Figura 06

⁷ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

⁸ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

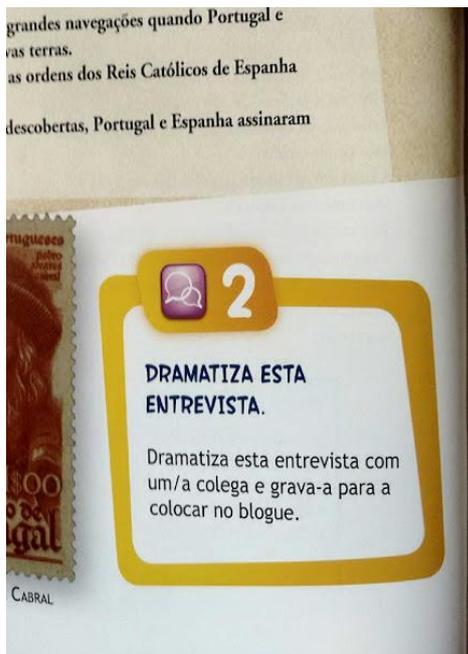


Figura 07



Figura 08

⁹ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

¹⁰ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

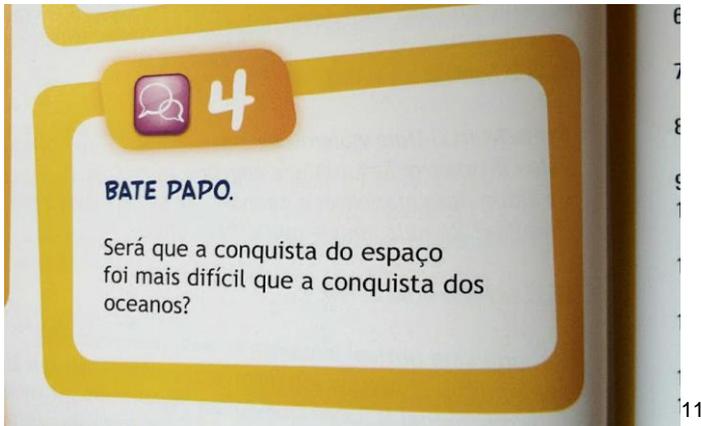


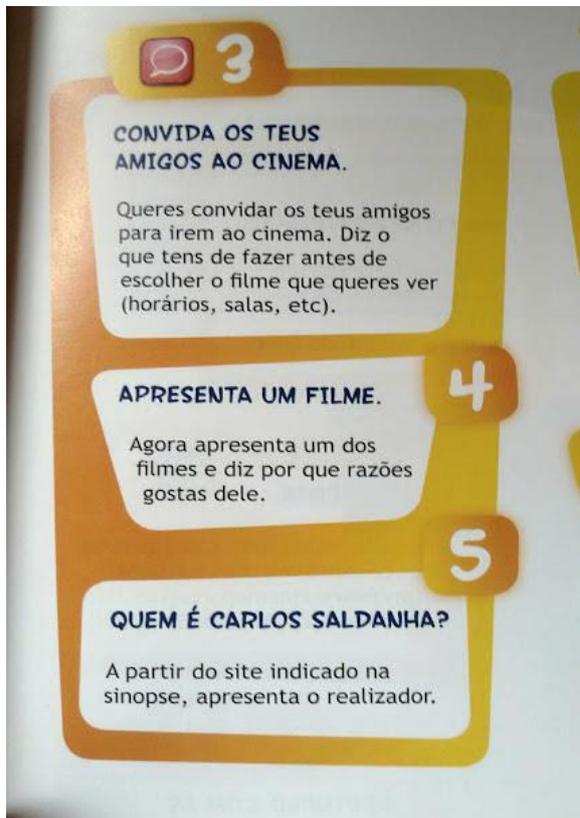
Figura 09



Figura 10

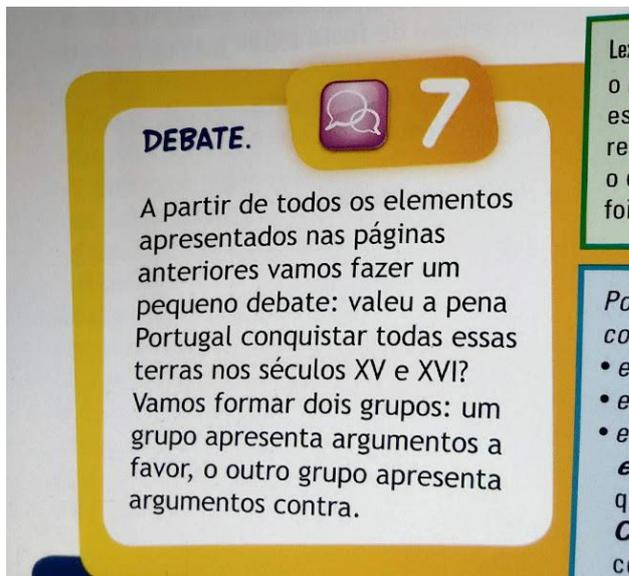
¹¹ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

¹² Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012



13

Figura 11

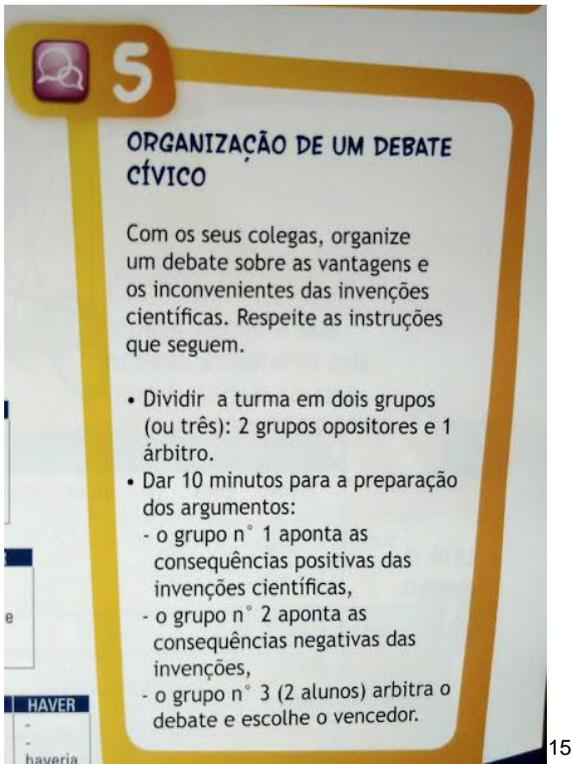


14

Figura 12

¹³ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

¹⁴ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012



5

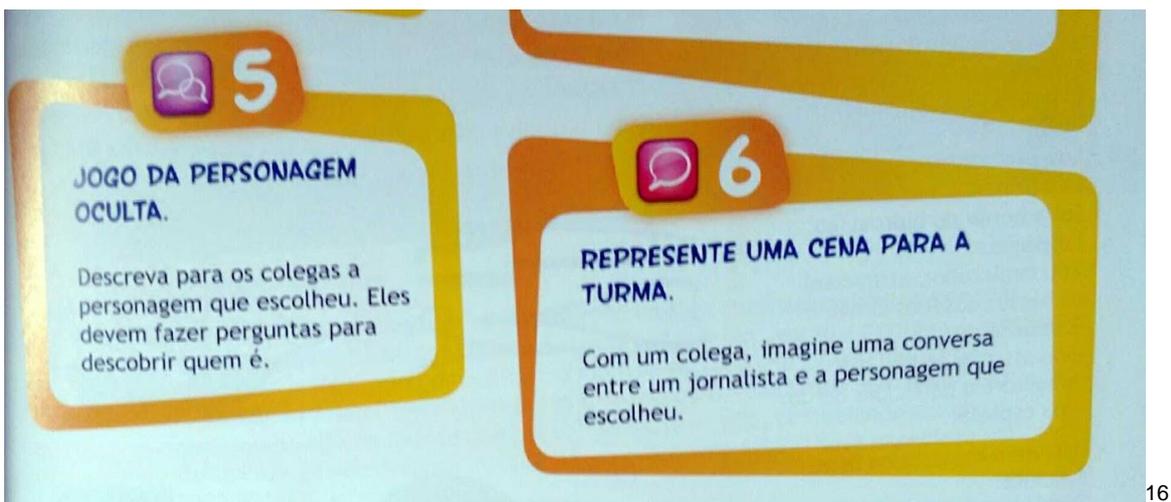
ORGANIZAÇÃO DE UM DEBATE CÍVICO

Com os seus colegas, organize um debate sobre as vantagens e os inconvenientes das invenções científicas. Respeite as instruções que seguem.

- Dividir a turma em dois grupos (ou três): 2 grupos opositores e 1 árbitro.
- Dar 10 minutos para a preparação dos argumentos:
 - o grupo n° 1 aponta as consequências positivas das invenções científicas,
 - o grupo n° 2 aponta as consequências negativas das invenções,
 - o grupo n° 3 (2 alunos) arbitra o debate e escolhe o vencedor.

15

Figura 13



5

JOGO DA PERSONAGEM OCULTA.

Descreva para os colegas a personagem que escolheu. Eles devem fazer perguntas para descobrir quem é.

6

REPRESENTAÇÃO DE UMA CENA PARA A TURMA.

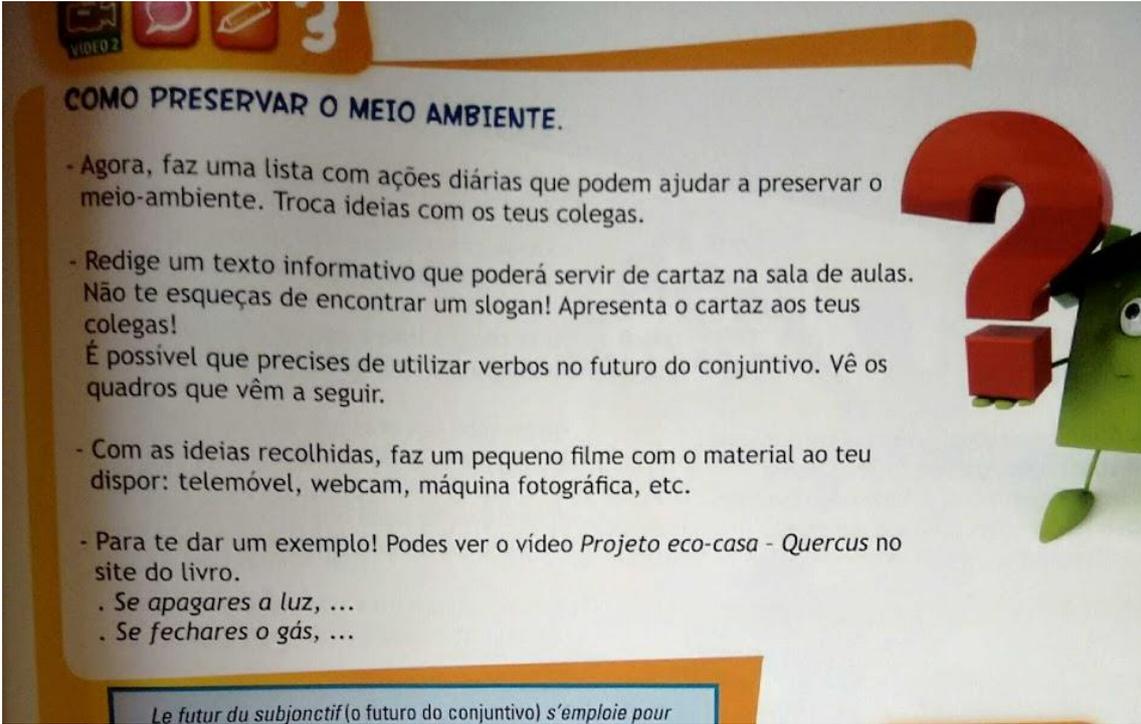
Com um colega, imagine uma conversa entre um jornalista e a personagem que escolheu.

16

Figura 14

¹⁵ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

¹⁶ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012



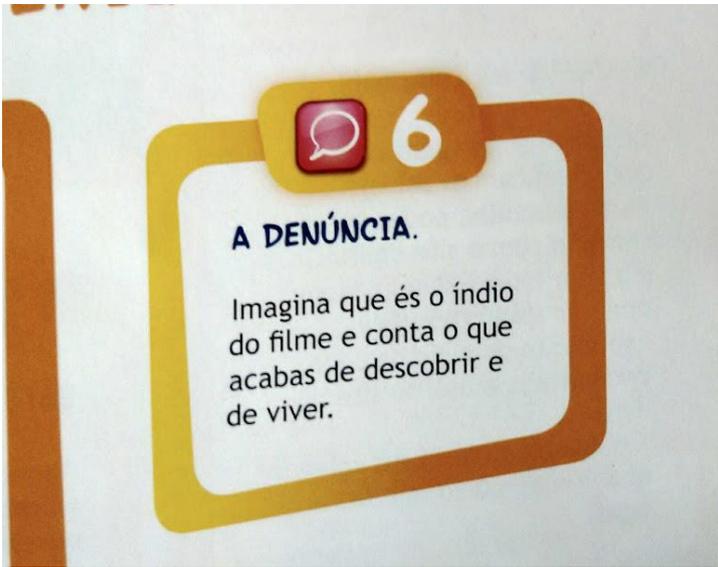
COMO PRESERVAR O MEIO AMBIENTE.

- Agora, faz uma lista com ações diárias que podem ajudar a preservar o meio-ambiente. Troca ideias com os teus colegas.
- Redige um texto informativo que poderá servir de cartaz na sala de aulas. Não te esqueças de encontrar um slogan! Apresenta o cartaz aos teus colegas!
É possível que precises de utilizar verbos no futuro do conjuntivo. Vê os quadros que vêm a seguir.
- Com as ideias recolhidas, faz um pequeno filme com o material ao teu dispor: telemóvel, webcam, máquina fotográfica, etc.
- Para te dar um exemplo! Podes ver o vídeo *Projeto eco-casa - Quercus* no site do livro.
 - . Se apagares a luz, ...
 - . Se fechares o gás, ...

Le futur du subjonctif (o futuro do conjuntivo) s'emploie pour

17

Figura 15



A DENÚNCIA.

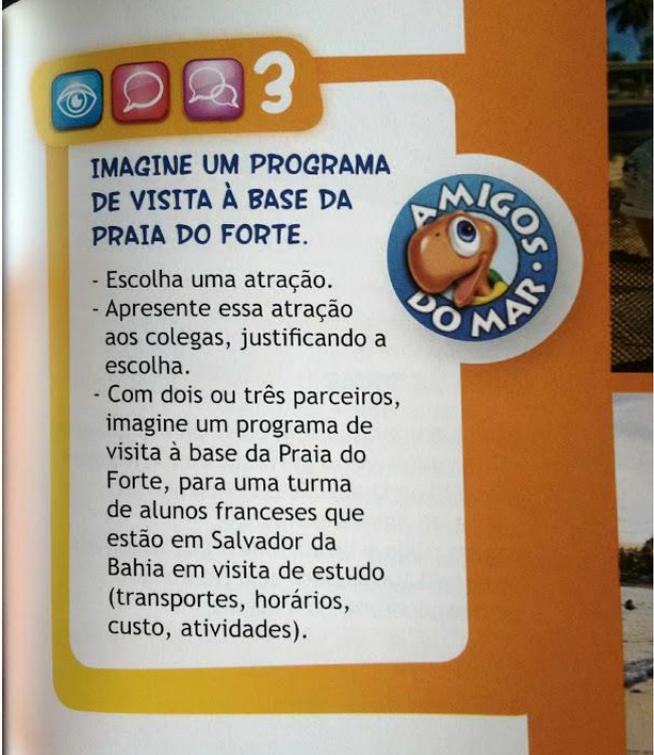
Imagina que és o índio do filme e conta o que acabas de descobrir e de viver.

18

Figura 16

¹⁷ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

¹⁸ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012



IMAGINE UM PROGRAMA DE VISITA À BASE DA PRAIA DO FORTE.

- Escolha uma atração.
- Apresente essa atração aos colegas, justificando a escolha.
- Com dois ou três parceiros, imagine um programa de visita à base da Praia do Forte, para uma turma de alunos franceses que estão em Salvador da Bahia em visita de estudo (transportes, horários, custo, atividades).

AMIGOS DO MAR

19

Figura 17

4

TELEFONE PARA PASSAR UM ANÚNCIO.

Agora é sua vez: telefone para uma rádio e passe seu anúncio classificado. Faça a encenação com seu colega e apresente-a para a turma.

Atenção!
 eu queria: *le verbe "querer" à l'imparfait a une valeur de conditionnel (eu queria: je voudrais)*

Lexilândia

pois não: *à votre service*
 agradecer: *remercier*

20

Figura 18

7

DEBATE: QUAL É A ILHA MAIS BONITA?

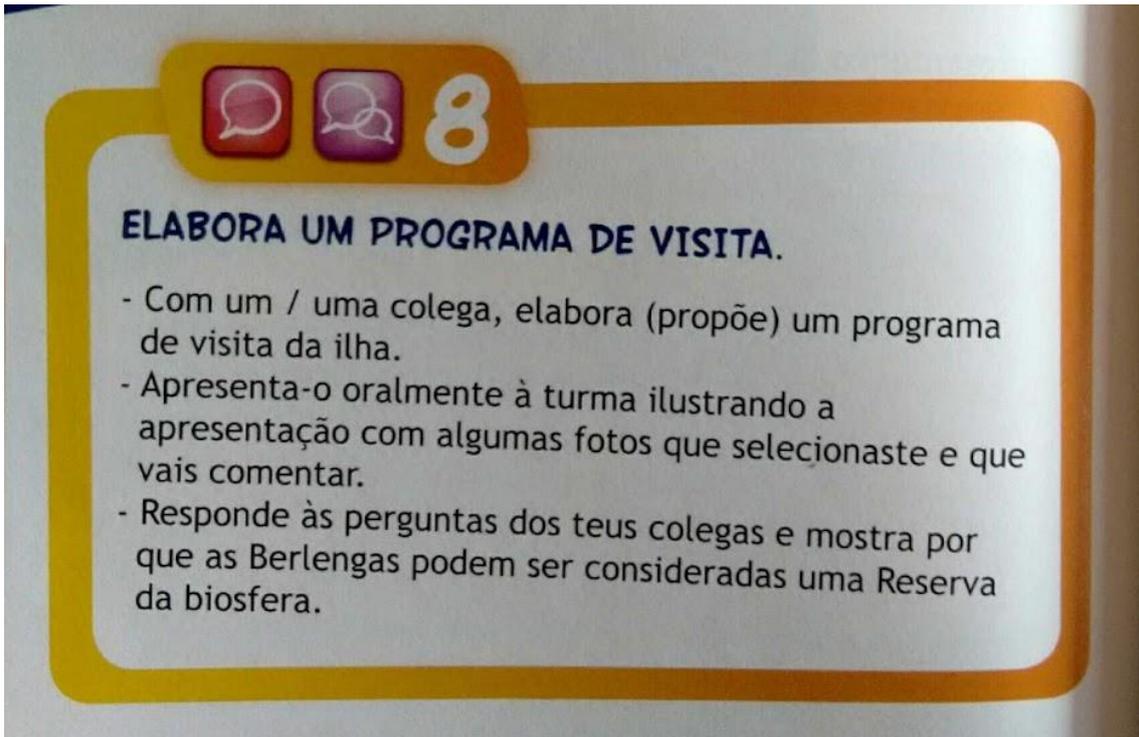
Os alunos formam grupos para apresentar a identidade própria de cada ilha, defender o interesse turístico e o valor paisagístico.

21

Figura 19

²⁰ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

²¹ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

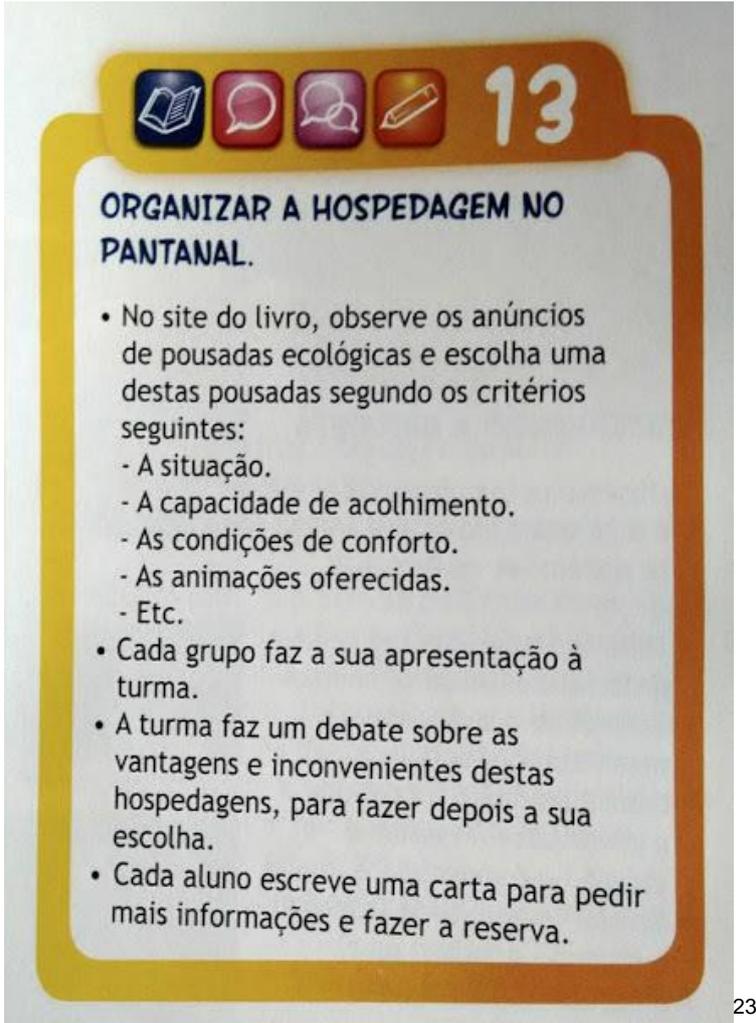


ELABORA UM PROGRAMA DE VISITA.

- Com um / uma colega, elabora (propõe) um programa de visita da ilha.
- Apresenta-o oralmente à turma ilustrando a apresentação com algumas fotos que seleccionaste e que vais comentar.
- Responde às perguntas dos teus colegas e mostra por que as Berlengas podem ser consideradas uma Reserva da biosfera.

22

Figura 20



13

ORGANIZAR A HOSPEDAGEM NO PANTANAL.

- No site do livro, observe os anúncios de pousadas ecológicas e escolha uma destas pousadas segundo os critérios seguintes:
 - A situação.
 - A capacidade de acolhimento.
 - As condições de conforto.
 - As animações oferecidas.
 - Etc.
- Cada grupo faz a sua apresentação à turma.
- A turma faz um debate sobre as vantagens e inconvenientes destas hospedagens, para fazer depois a sua escolha.
- Cada aluno escreve uma carta para pedir mais informações e fazer a reserva.

23

Figura 21

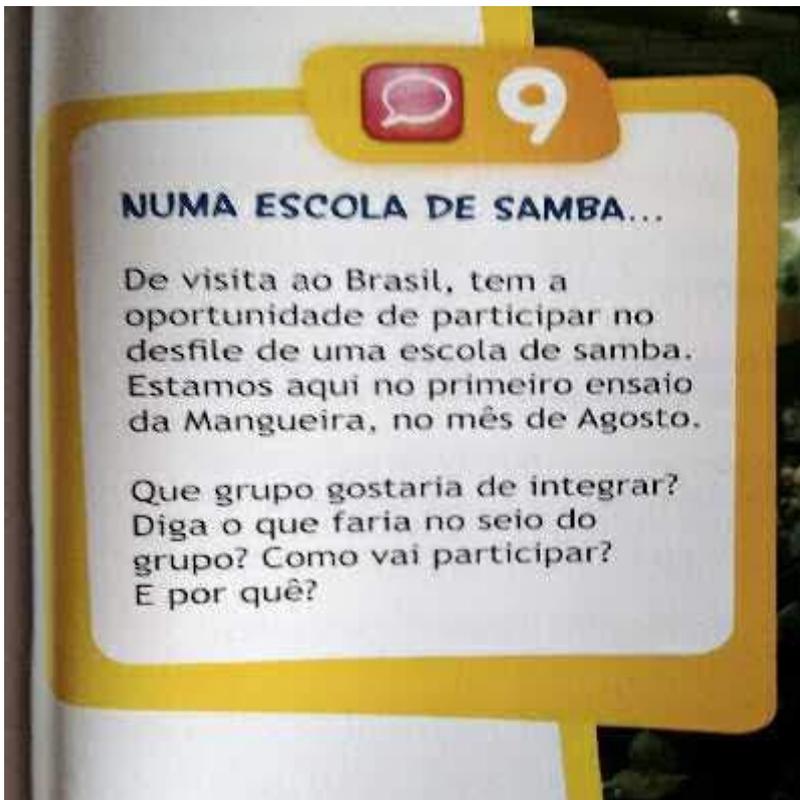
FAZER RÁDIO.  **7**

No âmbito da *Semana da Imprensa*, vais realizar e gravar uma emissão de rádio na aula de português. Para isso precisas de seguir este roteiro.

ROTEIRO PARA FAZER RÁDIO

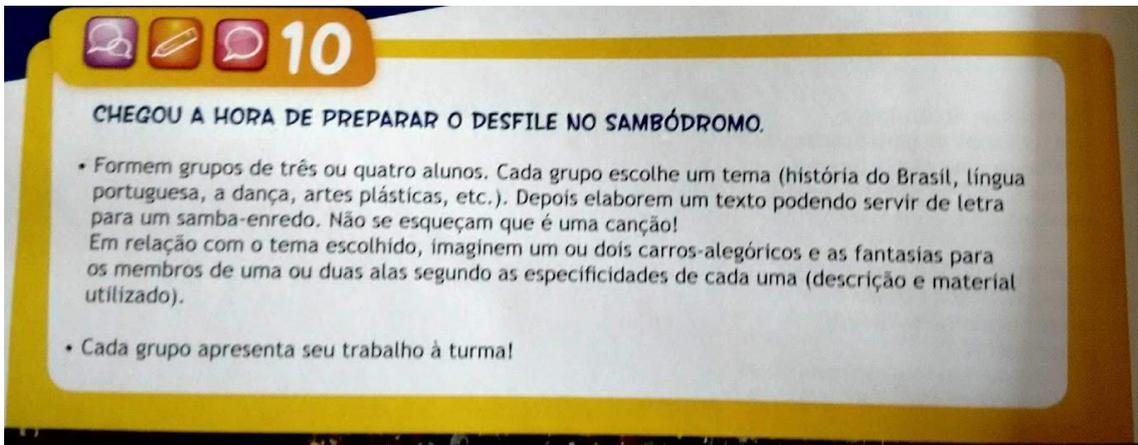
Com os teus colegas vais escolher os temas do programa	Atividades	Utilizar a tecnologia de informação e comunicação TIC
<ul style="list-style-type: none"> - Atualidade política do dia. - Acontecimentos principais. - Entrevista de uma personagem célebre. - Manifestação desportiva. - Boletim meteorológico. - Reportagem sobre as condições de vida numa cidade ou numa região... - Reportagem sobre animais ex: cavalo lusitano; cão d'água; baleias dos Açores... 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Divisão da turma em vários grupos (2 apresentadores e 2 locutores por grupo). 2- Pesquisas nas revistas, nos jornais e na Internet para encontrar as fontes e informações necessárias para escrever os artigos do programa de rádio. 3- Realização em conjunto das crónicas, dos artigos e das reportagens áudio. 4- Realização das entrevistas. 6- Gravação de várias vozes dos programas escolhidos. 7- Audição coletiva e seleção das vozes. 8- Seleção e adaptação dos diferentes programas. 9- Elaboração das pistas áudios definitivas. 10- Sonoplastia dos documentos (efeitos de som, banda sonora). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Consulter un site</i> (consultar um site). - <i>Télécharger des documents</i> (descarregar (P), baixar (B) documentos). - <i>Utiliser un logiciel de lecture audio et vidéo en streaming</i> (utilizar um processador para ler áudio e vídeo). - <i>Utiliser un logiciel de traitement de texte</i> (utilizar um processador de texto). - <i>Utiliser un logiciel d'enregistrement sonore</i> (Audacity, Garage band) (utilizar um processador para gravação de áudio). - <i>Utiliser un baladeur mp3 ou mp4 pour enregistrer et lire sa voix</i> (utilizar um pendrive ou um gravador de voz mp3 ou mp4 para gravar e ler a própria voz).

Figura 22



25

Figura 23



26

Figura 24

²⁵ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

²⁶ Retirado de: PÉREZ, M. Olá, tudo bem? Bordeaux: Scérén, 2012

ANEXO 2 – DIAGRAMA DE LITTLEWOOD

Foco nas formas		←	→	Foco no significado	
Aprendizagem não-comunicativa	Prática pré-comunicativa da língua	Prática comunicativa da língua	Comunicação estruturada	Comunicação autêntica	
Foca-se nas estruturas da língua, como elas são formadas e o que significam, p. ex. exercícios de substituição, ‘descoberta’ e atividades de conscientização	Pratica-se a língua alguma atenção ao significado, mas sem comunicar novas mensagens para outros, p. ex. a prática de pergunta-e-resposta	Pratica-se a língua ensinada previamente em um contexto no qual comunica-se novas informações, p. ex. atividades de lacuna de informação ou perguntas ‘personalizadas’	Usa-se a língua para se comunicar em situações que evocam a língua ensinada previamente, mas com imprevisibilidade, p. ex. role play (encenação) estruturada e resolução de problema simples	Usa-se a língua para se comunicar em situações nas quais os significados são imprevisíveis, p. ex. role play (encenação) criativa e conversas	

Figura 25