

ORIGINAL ARTICLE

Ensino de PLA para falantes de espanhol: uma proposta de sequência didática para alunos iniciantes

Letícia Grubert dos Santos¹, Laura Knijnik Baumvol¹, Cristina Pinheiro Gomes²

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

² Ensino privado de Português para estrangeiros, Porto Alegre, RS, Brasil.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma sequência didática de Português como língua adicional para alunos falantes de espanhol em nível iniciante. Uma vez que as duas línguas apresentam semelhanças, esses alunos têm características e necessidades que devem ser levadas em conta no planejamento da aula. Baseado na perspectiva de gêneros do discurso Bakhtiniana, e considerando o construto de proficiência do Exame Celpe-Bras, uma sequência foi desenvolvida para promover a prática de gêneros orais. Uma análise detalhada da sequência didática acerca do tema “Trabalho voluntário” é apresentada. O estudo traz importantes contribuições a fim de promover reflexões para os professores de português como língua adicional, sobretudo em relação ao desenvolvimento de tarefas para alunos de línguas próximas.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional; Gêneros orais; Falantes de espanhol; Exame Celpe-Bras.

PLA teaching for Hispanic speakers: a proposal of didactic sequence for beginners

ABSTRACT

This paper aims at presenting a didactic sequence for Portuguese as an additional language Spanish students, at the beginner level. Since the two languages have many similarities, these students have specific characteristics and needs which must be taken into account when planning a lesson. Based on the theoretical perspective of Bakhtin's discourse genres and considering the construct of proficiency in Celpe-Bras Exam, a sequence was designed to promote the practice of conversation skills. A detailed rationale and analysis of a sequence on the theme “Volunteer work” is presented. The study brings important contributions and reflections to Portuguese as an additional language teachers regarding the main issues involved in the design of tasks to students of similar languages.

KEYWORDS: Portuguese as an additional language; Spanish speakers; Beginner level.

Corresponding Author:

LETÍCIA GRUBERT DOS SANTOS
<legrubert@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

A criação do bloco econômico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em 1991¹, visando à cooperação econômica, científica e tecnológica entre os países, impulsionou iniciativas em diferentes áreas a partir de políticas oficiais implementadas pelos países membros (Carvalho, 2012). Entre elas, as políticas linguísticas têm sido, nas últimas décadas, um importante fator na integração econômica e acadêmica entre os países do Bloco. Nesse contexto, iniciativas para encorajar a aprendizagem das línguas majoritárias no continente, o português e o espanhol, têm sido cada vez mais frequentes. Por um lado, o cenário brasileiro tem se modificado com a vigência da Lei 11.161 em 2005, que regulamenta o ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Por outro, ações relacionadas ao ensino de português como língua adicional (doravante PLA) têm sido executadas pelos governos dos países do Bloco e há um crescente interesse na aprendizagem do idioma, como se nota pela assinatura de acordos de cooperação educacional, pelo aumento de candidatos no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e de estudantes de português no exterior (Carvalho e Schlatter, 2011, p. 261). Segundo Diniz (2012), em torno de 50% dos países onde se aplica o Celpe-Bras são de língua oficial espanhola, e a maior parte dos examinandos que prestam o Exame advém desses países, o que também reforça a importância que esse público tem no contexto de ensino-aprendizagem de PLA.

Quanto ao ensino de PLA, objeto deste trabalho, observa-se que embora tenha ocorrido um aumento na produção de materiais didáticos nos últimos anos, ainda há carência de recursos pedagógicos específicos para falantes de espanhol, como apontam Bortolini (2006), Torres (2008) e Rodrigues (2013) e/ou de tarefas de ensino que apresentem uma visão de linguagem semelhante ao construto de proficiência do Celpe-Bras². O Exame Celpe-Bras apresenta como conceito de proficiência “a capacidade de uso da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2006, p. 3). Nesse sentido, o Celpe-Bras é considerado uma avaliação de desempenho, em que se prioriza a interlocução e o propósito comunicativos estabelecidos pelas tarefas. A partir desse conceito de proficiência, estruturas gramaticais e vocabulário não podem ser entendidos como elementos dissociados do(s) propósito(s) comunicativo(s) do texto, tanto oral como escrito.

Dentre as temáticas que já estiveram presentes na prova do Exame Celpe-Bras, destacamos o tópico trabalho voluntário³, que será usado como base para a sequência didática a ser apresentada neste trabalho, uma vez que tal eixo temático já serviu de eixo temático das provas do Celpe-Bras (tanto na parte escrita como na parte oral). Embora o foco deste trabalho não seja o

¹ O Tratado de Assunção, que instituiu o MERCOSUL, foi assinado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, contando com a posterior adesão da Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela.

² O Exame Celpe-Bras é o único certificado de proficiência reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Ele é exigido para a atuação profissional de estrangeiros no Brasil em diversas categorias de classe, a exemplo do Conselho Regional de Medicina. Por esse motivo, a obtenção de seu certificado é um dos objetivos de muitos alunos de PLA (Carvalho e Schlatter, 2011).

³ A temática voluntariado ou trabalho voluntário foi um dos temas presentes na prova escrita e na parte oral do Exame Celpe-Bras, conforme material disponível em <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>> (Acervo Celpe-Bras/UFRGS).

desenvolvimento de tarefas preparatórias para o Celpe-Bras, julgamos que muitos dos temas que são utilizados nas provas do Exame possam ser de interesse de alunos de PLA, mesmo aqueles que não prestarão o Exame, e, portanto, se constituem em um valioso material para os professores tomarem como base para o desenvolvimento de tarefas pedagógicas para a sala de aula.

O objetivo deste estudo, portanto, é apresentar uma sequência didática baseada no tema trabalho voluntário para a discussão acerca do trabalho com tarefas de conversação em PLA para Falantes de Espanhol (doravante FE) em nível iniciante, diante das especificidades e necessidades diferenciadas de tais alunos. Além disso, pretende-se fornecer subsídios para a reflexão sobre pontos importantes a serem considerados na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas próximas, considerando-se o construto de linguagem como prática social.

Na primeira parte do trabalho, são explicitadas as noções de linguagem, aprendizagem e de gêneros discursivos para a elaboração de tarefas de ensino, fundantes para a perspectiva teórica adotada, bem como as linhas gerais da discussão teórica sobre o ensino de português para FE. Depois, apresenta-se a metodologia utilizada e, em seguida, as tarefas propostas⁴ e a análise dos seus objetivos. Por fim, são traçadas algumas considerações finais relacionadas à elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de falantes de línguas próximas.

2. APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL E DE PLA POR FALANTES DE ESPANHOL

O presente estudo compreende a linguagem como um fenômeno social, sendo adquirida e usada pelos participantes para agirem conjunta e coordenadamente, em favor de um propósito social (Clark, 1996). Esse modo de interpretar a comunicação está intimamente ligado à noção de aprendizagem aqui adotada, uma vez que a interação é elemento fundamental tanto da aquisição de uma língua, quanto do seu uso em diferentes encontros interacionais. Assim, aquisição e uso da linguagem são processos que não podem ser dissociados (Firth e Wagner, 1997), sendo a aprendizagem entendida como um produto social resultante da interação e da co-construção do conhecimento pelos participantes, e não como um processo mental individual (Schlatter e Garcez, 2012)

Conceber a aprendizagem como resultante da interação social denota um entendimento acerca de proficiência que transcende o mero domínio de formas linguísticas, pois não é possível dissociar o processo de aprendizagem dos contextos de usos da linguagem. Ser proficiente é, então, saber usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo (Brasil, 2006, p. 4). Independentemente da primeira língua que os aprendizes falem – seja chinês, francês, inglês, búlgaro ou espanhol –, proficientes serão aqueles que souberem usar o português de modo adequado em variadas práticas sociais.

⁴ A sequência didática apresentada neste trabalho é inspirada nas tarefas de conversação discutidas no trabalho de conclusão de curso de Gomes (2006).

Nesse contexto, em um material didático que tenha como objetivo trabalhar com tarefas de conversação a partir de uma perspectiva de uso social da linguagem, é essencial promover a interação entre os aprendizes e refletir sobre os principais elementos envolvidos no desenvolvimento da sequência didática dessa natureza (quem fala, para quem, com que propósito, entre outros). Além disso, um dos aspectos que julgamos ser fundamental para o trabalho de conversação com alunos FE, sobretudo em níveis iniciais, é promover uma interação mais controlada, fornecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento das tarefas de conversação (vocabulário, expressões recorrentes relacionadas à temática discutida, recursos linguísticos necessários, dentre outros). Esse tipo de orientação para o planejamento da sequência didática é importante dada a semelhança entre as línguas, já que, muitas vezes, o aluno compreende o português, mas se expressa em espanhol. Segundo Bygate (1998), há três fatores que agem em conjunto e influenciam no desempenho do falante: a complexidade do código, a complexidade cognitiva (processamento e familiaridade do tópico) e a pressão comunicativa (tempo, modalidade, número de participantes, risco, controle). Para ajudar a diminuir a influência da complexidade do código no processo de produção, o professor pode elaborar materiais que possuam uma maior estruturação e que auxiliem o aluno com recursos linguísticos, como fornecer expressões que ele possa usar como ponto de partida para formular suas frases. Além disso, é importante propor diferentes modos de participação (grande grupo, duplas, pequenos grupos) e criar tarefas que possam levar à prática de estratégias para lidar com tudo que emerge na interação, recursos necessários para o bom desenvolvimento da habilidade oral do aluno.

Portanto, diante da proximidade tipológica das línguas portuguesa e espanhola, o aluno FE possui uma facilidade de leitura e de compreensão oral, o que acaba por incentivar a comunicação na língua materna, ao invés do uso do português. Assim, os professores se veem diante do fenômeno da interlíngua⁵, neste caso conhecida como portunhol. Autores que adotam uma perspectiva de aprendizagem como processo cognitivo individual sugerem o combate ao portunhol (Akeberg, 2002; Almeida Filho, 2004). Já aqueles que entendem a aprendizagem como instanciada na interação e desenvolvida a partir do uso da linguagem em diferentes práticas sociais relativizam as noções de transferência, interlíngua e fossilização, a fim de dar maior atenção ao uso de PLA para diferentes fins práticos (Bortolini, 2006; Torres, 2008; Rodrigues, 2013).

Alinhamo-nos a essa última corrente e às críticas explicitadas por Torres (2008) quanto à manutenção dos conceitos de interlíngua, transferência e fossilização⁶. Uma vez que a língua deve ser ensinada a partir do uso, defendemos que o material didático específico para hispanofalantes proponha reflexões linguísticas e a conscientização de semelhanças e diferenças entre as línguas. Nesse sentido, Grannier (2002) propõe que o foco sejam os denominados "pontos críticos", aspectos divergentes entre as duas línguas, e os "ganchos culturais e interculturais", que propiciam a compreensão de traços culturais do Brasil e dos brasileiros.

⁵ O termo interlíngua é empregado aqui como a língua do aprendiz, caracterizada como um conhecimento sistemático da LE em constante evolução.

⁶ Por questões de restrição de espaço, neste trabalho não abordaremos em detalhes tais conceitos.

3. O ENSINO DE PLA POR TAREFAS BASEADAS EM GÊNEROS DO DISCURSO

Embora diversos estudos se ocupem do ensino-aprendizagem de PLA a partir de uma perspectiva de uso da linguagem e da participação do aprendiz em situações que exijam o uso efetivo da língua (Gomes, 2006, Santos, 2007; Bulla, 2007, Andrighetti, 2009; Schoffen, 2009; Costa, 2013), ainda é bastante difícil encontrar no mercado editorial recursos pedagógicos que estejam em consonância com tal entendimento e que tenham sido criados especificamente para FE. Frente à carência de materiais, é comum que as instituições de ensino complementem os cursos oferecidos com tarefas pedagógicas, geralmente elaboradas pelos professores.

Cumprir mencionar que tarefa pedagógica é aqui entendida como uma proposta ou convite aos alunos quanto ao que será feito em conjunto mediante o uso da linguagem, ou seja, “o planejamento e o direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar” (Schlatter e Garcez, 2012, p. 95). Toda tarefa pedagógica envolve, portanto, uma ação, um propósito e um ou mais interlocutores (Brasil, 2006, p. 4).

O sucesso do ensino e o cumprimento dos objetivos traçados na tarefa pedagógica dependem, no entanto, do engajamento dos alunos nas ações propostas pelo material didático e nos convites à participação feitos pelo professor, como refere Schoffen (2009). Assim, é crucial estabelecer a distinção entre tarefa e atividade pedagógica. Esta última diz respeito à implementação da tarefa pedagógica, à realização da proposta de modo concreto nas ações locais e conjuntas dos participantes (Schlatter e Garcez, 2012). Ao ser colocada em prática na sala de aula, a tarefa torna-se atividade pedagógica, sendo diferente em cada nova situação e, ao mesmo tempo, constantemente transformada de modo local e contingente na interação (Baumvol, 2011). Desse modo, ainda que baseada na mesma tarefa pedagógica, a atividade ganha uma nova configuração a cada nova interação (Baumvol e Garcez, no prelo).

A perspectiva de gênero discursivo que será apresentada nas tarefas de conversação da sequência didática deste trabalho tem como fundamentação a noção de gênero discursivo bakhtiniana. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são entendidos como enunciados que constituem campos específicos da atividade humana, inseridos num contexto sócio-histórico determinado: “Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Nas palavras de Bakhtin (2003), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261) e, portanto, só há efetivamente comunicação humana quando falantes e ouvintes interagem e atuam em conjunto. Numa perspectiva bakhtiniana de linguagem o foco está nas relações dialógicas, entendidas como “relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado” (Faraco, 2003, p. 106). Em outras palavras, entende-se que os interagentes sociais são seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior da qual se manifestam relações dialógicas.

Faraco (2003), remetendo-se a Bakhtin, salienta que “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (p. 25). Schoffen (2009) relaciona o conceito de proficiência do Exame Celpe-Bras à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e afirma que ser proficiente em língua adicional é ter a “capacidade de configurar adequadamente a interlocução nos enunciados dentro de um gênero e de um contexto de produção específico em resposta a enunciados anteriores” (Schoffen, 2009, p. 107).

À luz da noção bakhtiniana de gênero discursivo, portanto, as tarefas apresentadas na sequência didática deste trabalho devem priorizar as questões dialógicas envolvidas no evento comunicativo, mostrando aos alunos aspectos fundamentais a serem observados em sua produção, tais como: o papel do enunciador, o interlocutor, o propósito comunicativo, as informações relevantes para o cumprimento do propósito de comunicação, o veículo ou meio de comunicação, dentre outros fatores relacionados à configuração do gênero discursivo proposto pela tarefa pedagógica.

4. METODOLOGIA

Para a elaboração da sequência didática, partimos da escolha de materiais autênticos, os quais serviram de base para as tarefas de produção oral. Para isso, optamos por trabalhar com o vídeo de uma reportagem jornalística (Jornal Nacional 35 anos)⁷ e também um gráfico e uma propaganda da sobre o voluntariado retirados da página eletrônica Redes de Ações Sociais Itaú, da Fundação Itaú⁸. Consideramos o material em vídeo um elemento de grande efeito motivador, além de trazer para o espaço da sala de aula amostras de variedade de língua e contextos de uso possíveis de serem encontrados na cultura-alvo (Bressan, 2002, Andrighetti, 2009). Como referido anteriormente, escolhemos um tema que pudesse ser de interesse geral de alunos para, dessa forma, facilitar a produção oral dos alunos. Ademais, consideramos a discussão sobre tal temática relevante para os alunos cujo objetivo é a certificação de proficiência no Exame Celpe-Bras, uma vez que são apresentados assuntos semelhantes nas tarefas do Exame⁹. Na escolha do vídeo, levou-se em conta também o tempo de duração da sequência que, segundo Bressan (2002), deve ser breve e variar entre 30 segundos e 12 minutos.

5. TAREFAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada e, após, a análise dos objetivos de cada uma das tarefas que compõem o material didático, no intuito de proporcionar uma reflexão sobre os pontos importantes que devem

⁷ O vídeo pode ser acessado em <<https://www.youtube.com/watch?v=66cqtjK9oiv&feature=youtu.be>>.

⁸ Para mais informações, acesse: <<https://www.ivoluntarios.org.br/pages/2613-itaui-social-realiza-pesquisa-sobre-voluntariado-no-brasil>>.

⁹ Embora as tarefas apresentadas neste trabalho orientem-se pelo construto de linguagem do Exame Celpe-Bras, não se trata de uma sequência didática direcionada especificamente para cursos preparatórios ao Exame Celpe-Bras. A sequência didática aqui discutida foi planejada tendo em vista alunos FE em nível iniciante em Português como Língua Adicional.

ser levados em conta ao elaborarmos tarefas pedagógicas para o ensino de PLA para FE em nível iniciante.

5.1. Sequência didática – Trabalho voluntário (Nível iniciante – Falantes de espanhol)

Pré-tarefa (1 – Introdução)

- a) Assista ao vídeo sem o som. Escolha da lista abaixo aquele que você pensa que é o tema central do vídeo. Utilize as expressões do quadro para dar a sua opinião.
- A. Coleta seletiva/Reciclagem do lixo.
 - B. Doações de alimentos
 - C. Treinamento para ajudar no socorro a vítimas de acidentes
 - D. Desastres de avião
 - E. Desabamentos de prédios
 - F. Voluntariado/Ações sociais
 - G. Ajuda financeira

Na minha opinião o vídeo trata de ...
Eu acho que o tema do vídeo é ...

- b) Converse com seu colega sobre o tema do vídeo. Vocês têm a mesma opinião sobre a temática do vídeo?
- c) Assista ao vídeo novamente. Ligue as pessoas na primeira coluna com suas ações na segunda.

(1) Dentista	() Juntam o lixo reciclável, vendem e doam o dinheiro
(2) Empregados de uma indústria	() Resgate Voluntário
(3) Profissionais e	() Doação de tratamento bucal
(4) Trabalhadores de uma fábrica	() Doam uma quantia do salário para ajudar duas creches

- d) Converse com seu colega sobre os trabalhos voluntários descritos acima. Você sabe se os profissionais das áreas mencionadas acima também costumam fazer trabalhos voluntários em seu país? Comente.
- e) Em sua opinião, qual é o objetivo da reportagem? Quem o é o público-alvo da reportagem?
O vocabulário abaixo pode ajudar você a responder a questão.

Incentivar o trabalho voluntário no Brasil
Apresentar o trabalho dos voluntários no Brasil
Criar novas redes de trabalho voluntário no Brasil

- f) Este tipo de reportagem é veiculado em seu país? Você costuma assistir? Por quê?

Tarefa 2

Assista ao vídeo novamente, acompanhando a transcrição abaixo e observe as expressões em destaque. Após, converse com seu colega sobre as questões que seguem:

- Você nota diferenças entre a fala da jornalista e dos entrevistados? Caso afirmativo, como você justifica essa diferença?
- O uso de “gente” é igual em todas as ocorrências? Qual a diferença entre “a gente” e “tem gente” nos contextos em que aparecem nas transcrições do vídeo?
- Como ficariam as frases se trocássemos “a gente” por “nós”? Quais modificações seriam necessárias? Observe os exemplos no quadro abaixo e converse com seu colega.

A gente ou gente?

A gente = Nós

Ex: A gente está morando num apartamento no centro.
(Nós estamos morando num apartamento no centro.)
Ele convidou a gente pra almoçar.
(Ele nos convidou para almoçar.)

A gente = generalização do sujeito

Ex: Quando a gente quer realmente alguma coisa, deve lutar por ela.
O tempo passa tão rápido que, quando a gente vê, os filhos já estão grandes.

Observação: Ao utilizarmos a expressão “a gente” o verbo permanecerá na 3ª pessoa do singular.

Ex: A gente foi no parque ontem.
A gente faz o almoço hoje.

Gente = Pessoas

Ex: Tinha pouca gente na conferência ontem.
Muita gente se candidatou, mas só duas pessoas conseguiram o emprego.

Gente = Povo

Ex: Vamos embora, gente?
“A minha gente sofrida esqueceu-se da dor...” (“A Banda”, Chico Buarque)

Transcrição de alguns trechos do vídeo:

Jornalista: É um treinamento. Todos os domingos, profissionais e estudantes aprendem a salvar vidas. Repetem os procedimentos para não errar na hora H quando cada segundo conta.

Júlio Verna Neto – coord. do Resgate Voluntário: A principal motivação nossa é poder ajudar as pessoas e principalmente em situações de emergência. Onde a gente pode estar entre a vida e a morte de alguém.

Gerson dos Santos – Dentista: Eu me inscrevi para ser um voluntário. Aí eu percebi que tratar dente é a coisa mais fácil do mundo para mim. Tanto que é o que eu mais sei fazer, não é?

Pai: Sei que muitos pais de família devem ter inveja de mim. Nesse sentido. Por que a gente é privilegiado mesmo.

Dentista: Eu sou um cara muito mais consciente das minhas atribuições na sociedade do que antes.

Leila Fernandes – coordenadora do Projeto: As pessoas queriam acreditar que o que a gente ia fazer era honesto, que realmente a gente ia ajudar alguém. ...

...
 Ajussimeire Santana – coordenadora da creche: A gente conseguiu fazer um cardápio com uma alimentação balanceada. Então as crianças comem carne vermelha, carne branca, comem verduras, comem legumes. Coisas que antigamente não comiam.

Coordenadora da creche: Tem gente que acha que precisa muito dinheiro para ajudar alguém ou muito tempo. Não. Você vê que é tão pouco. Para um é tão pouco, mas a transformação está aqui. É muito grande.

Tarefa 3

Observe o modo como os voluntários apresentam e descrevem seus trabalhos. Como o pai relata os benefícios que tem com a ajuda do trabalho voluntário. Aponte o vocabulário utilizado por eles em relação aos seguintes tópicos:

- Relatos sobre as motivações para o trabalho voluntário.
- Relatos sobre os pontos positivos do trabalho voluntário.
- Relatos sobre como ingressaram no trabalho voluntário.
- Relatos sobre o que muda na vida das pessoas a partir do trabalho voluntário.
- Você percebe diferença entre o modo como o jornalista fala e os demais profissionais? Dê exemplos.
- Em sua opinião, por que a maioria dos entrevistados utiliza o pronome “a gente” ao invés de utilizar o pronome “nós”? Levante hipóteses com seu colega.

Tarefa 4

Leia o texto abaixo e converse com seu colega sobre as questões que seguem:

- O que você acha sobre os números apresentados no quadro 1 do texto? Você imaginava esse resultado? Por quê?

Eu acho que ...	Na minha opinião ...
Creio que ...	Acredito que ...

- Os sentimentos dos voluntários brasileiros citados no texto são semelhantes aos sentimentos relatados pelos profissionais que fazem trabalho voluntário na reportagem a que você assistiu? Faça uma lista deles e compare-os.
- Compare os motivos para não praticar voluntariado ou praticar apresentados no gráfico. Você se encaixa em algum deles? Por quê?
- Você acha que os números apresentados na reportagem (os gráficos) seriam semelhantes se a pesquisa tivesse sido realizada em seu país? Por quê?

No meu país seria semelhante, pois ...
No meu país seria diferente, porque ...

- e) Converse com seu colega e façam uma lista dos dados numéricos que vocês acharam mais interessantes na reportagem e justifiquem suas escolhas. Relatem para o grupo suas escolhas e justificativas.

Itaú Social realiza pesquisa sobre voluntariado no Brasil

Fonte: <<https://www.ivoluntarios.org.br/pages/2613-itaú-social-realiza-pesquisa-sobre-voluntariado-no-brasil>>, 13/02/2015.

Se você está lendo este texto, é voluntário ou tem interesse pelo tema. Parabéns, você não está sozinho! Na verdade, está acompanhado por **16,4 milhões de pessoas** que, como você, realizam algum tipo de atividade para ajudar o próximo sem receber nada em troca, a não ser a sensação de bem-estar. É o que mostra uma pesquisa divulgada recentemente pela **Fundação Itaú Social**. Segundo o levantamento, feito pelo Instituto Datafolha com 2024 brasileiros de 135 municípios, 11% da população brasileira são voluntários e um número quase três vezes maior (28%) já realizou algum tipo de atividade formal não remunerada para ajudar o outro em algum momento. Ou seja, cerca de três em cada dez pessoas já realizaram ações voluntárias ao longo da vida.



É muita gente fazendo o bem. De acordo com a pesquisa, 58% das pessoas entraram no voluntariado para serem solidários, enquanto 18% disseram que se iniciaram na prática por influência de conhecidos ou instituições. Outros 17% dizem que entraram por satisfação pessoal. E o que recebem em troca? Um conjunto de sentimentos que os faz enxergar um mundo melhor se formando: sensação de bem-estar (51%), sentir-se útil (40%) e gratificação pessoal (37%) são, na opinião dos brasileiros, o que as pessoas obtêm ao praticar atividade voluntária. Tamanha satisfação pode ser contagiante. Afinal, ainda há muita gente que nunca foi voluntária na vida. A maioria diz que **falta tempo** – é a razão alegada por 40% dos que nunca foram voluntários e por 42% daqueles que deixaram de atuar. Além de não ter tempo, quase um terço (29%) dos que nunca foram voluntários diz não ter sido convidada a desempenhar esse tipo de atividade em momento algum, e 18% dizem não ter pensado no assunto. Por isso até hoje estariam longe de uma atividade solidária.



“Há espaço para aumentar esse engajamento”, conclui **Cláudia Sintoni**, coordenadora de Mobilização da Fundação Itaú Social.

Ela lembra que a maioria dos entrevistados (58%) se diz um pouco ou muito disposta a realizar atividades voluntárias. Por que, então, não dar uma força para que eles comecem a fazer algum tipo de voluntariado?

Tarefa 5

Agora é a sua vez! Vamos pesquisar as opiniões da turma? Entreviste alguns colegas sobre as questões apresentadas nos quadros do texto acima. Utilizem o vocabulário dos quadros para responder à entrevista.

Entrevista:

- a) Você já praticou algum tipo de trabalho voluntário? Em caso positivo, quais foram os sentimentos que tal prática gerou em sua vida? Em caso negativo, que tipo de trabalho voluntário você gostaria de fazer?

Eu já trabalhei como...	No ano passado participei ...
Eu já trabalhei em um/uma	Já pensei em participar, mas...
Há alguns anos trabalhei como ...	Nunca participei porque ...
Trabalho já faz ...	Gostaria de participar, mas ...
Já participei, mas atualmente estou ...	Nunca pensei em participar, mas ...
Este ano comecei a trabalhar ...	
Todos os anos eu ...	

- b) Em sua opinião, o que leva uma pessoa a não praticar um trabalho voluntário? E o que a leva a desistir de um trabalho voluntário?
- c) Qual o grau de importância que você atribui ao trabalho voluntário?
- d) Organize as respostas que você obteve em um pequeno quadro com números para apresentar aos colegas e ao professor.

Tarefa 6 (Produção final)

Imagine que você faz parte de um grupo de voluntários no Brasil e foi convidado pela diretoria de uma escola de ensino médio para apresentar oralmente seu trabalho aos alunos. Com base nas discussões sobre o tema voluntariado realizadas em aula, escolha um tipo de trabalho voluntário para apresentar aos alunos (pode ser um dos que foi mencionado no vídeo a que você assistiu ou outro que você tenha conhecimento e se identifique mais) e organize sua apresentação com base nas seguintes questões:

- Quais foram as motivações para você entrar no trabalho voluntário?
- Quais os benefícios que esse tipo de trabalho traz para sua vida?
- Como as pessoas podem iniciar um trabalho voluntário (neste caso, como os jovens poderiam iniciar um trabalho voluntário na escola que frequentam ou no bairro em que moram)?

Lembre-se de adaptar a sua linguagem ao público alvo (alunos de ensino médio).

Utilize em sua fala o pronome “a gente” e o vocabulário aprendido – desenvolvido nas aulas.

Pense também em elementos que podem tornar sua apresentação mais interessante (apresentar dados, gráficos com alguns números que exemplifiquem o trabalho que você faz).

Sua apresentação oral deverá ter em torno de 5 a 8 minutos.

Tarefa pós-aula (7 – Complementar)

1. Entreviste e grave dois brasileiros usando as mesmas perguntas da entrevista da **tarefa 5**.
2. Relate para a turma as opiniões de quem você entrevistou.
3. Analise a fala de quem você entrevistou e compare-a com a dos entrevistados da reportagem. O que é semelhante/diferente? Que outras características da língua falada você pôde observar?

6. ANÁLISE DAS TAREFAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

6.1. A pré-tarefa

A **pré-tarefa** está composta pelas atividades *a, b, c, d, e e f*. A **pré-tarefa** serve para *introduzir* o tema que será trabalhado na sequência didática e o gênero oral a que o aluno será exposto (neste caso, a reportagem jornalística), além de familiarizar o aluno com alguns vocabulários essenciais que serão trabalhados ao longo das tarefas. As expressões apresentadas nos quadros e a lista de alternativas presentes nesta primeira etapa têm como objetivo proporcionar um apoio linguístico para o aluno, colocando-o em contato com as expressões em português para posicionar-se/dar opinião (eu acho que/na minha opinião) e para referir-se a questões relacionadas ao tema, o que poderá chamar sua atenção para as semelhanças e diferenças entre aspectos lexicais e de pronúncia do espanhol e do português. Portanto, a primeira parte da sequência didática visa a familiarizar o aluno com o tema a ser desenvolvido nas tarefas, a ativar seus conhecimentos prévios sobre o vocabulário que aparecerá no vídeo e a auxiliá-lo com estruturas linguísticas do português para dar opinião.

6.2. A tarefa 2

A **tarefa 2** está composta pelas atividades *a, b e c*, cujo objetivo é chamar a atenção para as diferenças entre língua falada e língua escrita, registro formal e informal, e uso do pronome “a gente”, de acordo com o contexto de uso em que aparece. A reflexão sobre essas questões tem sido pouco contemplada nos livros didáticos, visto que o foco da maioria está no sistema linguístico desvinculado ao seu uso (Mittelstadt e Santos, 2012). Logo, nosso objetivo com esta tarefa é enfocar o uso da língua portuguesa levando em consideração quem fala, para quem, com que propósito, em que lugar e como adequamos nossas escolhas linguísticas a essas condições de produção e de recepção da fala.

6.3. A tarefa 3

A **tarefa 3** está composta pelas atividades *a, b, c, d, e e f*. O objetivo desta tarefa é fazer com que os alunos percebam o modo como os entrevistados na reportagem descrevem as motivações para a realização do trabalho voluntário e os benefícios gerados por esse tipo de atividade, tanto para as pessoas que o realizam quanto para as pessoas que estão relacionadas a esse tipo de trabalho. Além disso, a tarefa busca discutir com os alunos a

percepção sobre o uso do pronome “A gente” em detrimento do pronome “Nós” na fala dos entrevistados na reportagem. Promover esse debate com os alunos é extremamente relevante, pois possibilita inseri-los em uma situação de analistas da linguagem, oportunizando a reflexão linguística sobre as escolhas e as preferências de determinados recursos linguísticos, de acordo com o contexto em que o interlocutor está inserido.

6.4. A tarefa 4

A tarefa 4 está composta pelas atividades *a, b, c, d e e*. Trata-se de uma tarefa de leitura e conversação a partir dos dados apresentados no texto *Itaú social realiza pesquisa sobre voluntariado no Brasil*. Trabalhar em pequenos grupos ou duplas (ao invés de solicitar a participação de cada aluno no grande grupo) pode ser uma boa opção para diminuir a pressão comunicativa, de forma que o aprendiz se sinta mais à vontade para produzir. Além disso, são propiciadas mais oportunidades de prática oral, já que um maior número de alunos poderá se envolver na tarefa ao mesmo tempo. A integração das habilidades de leitura e produção oral confere um propósito para a leitura (que, neste caso, envolve a seleção de informações específicas dos gráficos do texto) e para a produção oral (justificar as escolhas). As expressões nos quadros (Eu acho que, no meu país) servem para ampliar o vocabulário do aprendiz e também monitorar sua produção oral, no intuito de que ele exercite a língua adicional, tendo as ferramentas necessárias para não necessitar recorrer a língua materna. O trabalho de recursos linguísticos mais detalhado pode ser encaminhado pelo professor também por meio de exemplos de conjugação verbal de determinados verbos que podem causar dificuldade na produção oral do aluno (exemplo, verbo crer, mostrando a diferença entre acreditar e crer, por exemplo), dentre outros aspectos que possam se apresentar como dificuldade para os aprendizes.

6.5. A tarefa 5

A **tarefa 5** compreende as atividades *a, b, c e d*, que compõem o roteiro da entrevista que deverá ser encaminhada com os colegas de aula. Esta tarefa tem por objetivo, portanto, a produção oral dos alunos, com as funções de opinar, justificar, relatar. As expressões nos quadros, conforme dito anteriormente, servem para auxiliar o aluno em sua fala. Além disso, o objetivo desta tarefa é retomar todos os aspectos já trabalhados anteriormente nas tarefas, em relação às funções de apresentar, opinar, justificar e ao vocabulário aprendido/desenvolvido ao longo das atividades, preparando o aluno, desta forma, para a tarefa final da sequência didática.

6.6. A tarefa 6

A **tarefa 6** diz respeito à produção oral final do aluno. Trata-se do gênero discursivo “apresentação oral”, com o objetivo de motivar alunos do ensino médio de uma escola brasileira a se engajar em algum tipo de trabalho voluntário. A tarefa serve para proporcionar ao aluno um momento de sistematização do que foi discutido com colegas e professor ao longo

de toda a sequência didática em relação ao tema trabalho voluntário e a possibilitar um contexto possível de uso do português por meio de um gênero oral definido/específico, tal como ocorre em uma situação da vida real. Portanto, ao preparar sua apresentação oral, o aluno deverá observar as adequações necessárias à sua fala (interlocutor, formalidade, informalidade, propósito comunicativo, informações necessárias, veículo de comunicação, adequação linguística, entre outros), de modo a cumprir com seus objetivos.

6.7. A tarefa pós-aula

A **tarefa pós-aula** serve como um *complemento* à sequência didática realizada em sala de aula. Esta tarefa trabalha novamente com o gênero entrevista, porém o aluno deve agora entrevistar e gravar brasileiros. Essa experiência faz com que o aprendiz entre em contato com um vocabulário diferenciado e também possa perceber e refletir sobre questões da língua falada como o sotaque, expressões de uso cotidiano, gírias etc. A partir das respostas trazidas pelos alunos, o professor pode discutir a questão das variedades linguísticas e os valores atribuídos a elas, levando o aluno a relacionar a discussão em língua adicional com situações semelhantes de uso da língua materna e de sua cultura.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais em relação à elaboração de uma sequência didática de PLA para falantes de espanhol, cujo objetivo é o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para conversação, a partir de uma visão de linguagem como co-construção social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos objetivos das tarefas da sequência didática proposta neste trabalho apresentou algumas diretrizes para o trabalho com alunos falantes de espanhol em nível iniciante de PLA, buscando evidenciar aspectos importantes que devem ser levados em conta para elaborar um material didático com foco na conversação para esse perfil de aluno. Se por um lado alunos FE em nível básico apresentam facilidade na compreensão de textos orais e escritos de português, devido à proximidade dos idiomas, por outro exigem mais cuidado em sua produção oral, para que atinjam os objetivos das tarefas utilizando a língua portuguesa e não a língua espanhola. Como afirmamos no início deste trabalho, a proximidade tipológica das línguas portuguesa e espanhola faz com que o aluno tenha a falsa impressão de facilidade na aprendizagem, o que, muitas vezes, o induz a pouco esforço em direção ao desenvolvimento da língua-alvo (já que há uma intercompreensão entre os falantes na maioria das vezes).

Sugere-se que um dos elementos fundamentais de um material didático dirigido ao ensino de línguas próximas é proporcionar oportunidades para que o aluno se conscientize das semelhanças e diferenças entre as línguas, por meio de tarefas que tenham como foco o uso da linguagem, de acordo com o gênero discursivo que está sendo trabalhado. Isso implica em construir tarefas comunicativas, que tenham como ponto de partida materiais autênticos e que

sejam mais estruturadas (apresentando os recursos linguísticos necessários para o seu desenvolvimento), bem como em sistematizar e monitorar a produção do aluno. Além disso, é importante destacar que, a partir do trabalho em sala de aula com materiais autênticos, é possível promover a reflexão dos alunos sobre as características da língua falada em diferentes regiões do Brasil e, portanto, discutir aspectos relacionados à variedade do português brasileiro (Mittelstadt e Santos, 2012).

A sequência didática apresentada neste trabalho, cujo foco foi a produção oral para nível iniciante de FE, teve como tema central o trabalho voluntário. Na primeira etapa, foram propostas tarefas pedagógicas, tendo como base um vídeo de uma reportagem jornalística que compreende uma série de reportagens do programa *Jornal Nacional 35 anos*, o qual apresenta relatos de profissionais e de pessoas relacionadas ao desenvolvimento de trabalho voluntário no Brasil. A partir dos elementos apresentados no vídeo, foi possível propor atividades de discussão com os alunos, levando-se em conta os papéis de cada enunciador, de seus interlocutores, seus propósitos comunicativos, entre outros aspectos relacionados aos gêneros orais trabalhados, e as “escolhas linguísticas” dos falantes, como, por exemplo, a preferência pelo uso do pronome “A gente” em detrimento do pronome “Nós”, no depoimento dos entrevistados na reportagem. Promover esse debate com os alunos é extremamente relevante, pois possibilita inseri-los em uma situação de análise da linguagem, oportunizando a reflexão linguística sobre as escolhas e preferências de determinados recursos linguísticos, de acordo com o contexto em que os interagentes estão inseridos. Destacamos também o fornecimento de um vocabulário base nos quadros apresentados nas tarefas, para que o aluno possa ter um ponto de partida e não necessite recorrer a todo momento à língua materna para poder se comunicar.

A tarefa final da sequência didática focaliza o engajamento do aluno em uma situação de apresentação oral, de acordo com as restrições discursivas impostas pelo enunciado da tarefa, qual seja, apresentar um relato de trabalho voluntário com o objetivo de motivar alunos do ensino médio de uma escola brasileira a participar de projetos voluntários em sua comunidade. Portanto, ao preparar sua fala, o aluno deverá observar as adequações necessárias à sua apresentação (papel enunciativo, interlocutor, formalidade, informalidade, propósito comunicativo, informações necessárias, veículo de comunicação, adequação linguística, entre outros aspectos), de modo a cumprir com seus objetivos. Além disso, a tarefa de produção oral final proporciona aos aprendizes um fechamento de toda a discussão realizada ao longo da sequência didática, oferecendo também um momento de sistematização dos aspectos linguísticos que foram desenvolvidos nas tarefas anteriores.

A partir das propostas de tarefas apresentadas na sequência didática deste trabalho e da discussão acerca de seus objetivos, esperamos ter contribuído para que outros professores de PLA possam refletir sobre o ensino de línguas próximas e, mais especificamente, sobre a elaboração de tarefas pedagógicas com foco na conversação em português para FE, a partir de uma visão de linguagem como prática social.

REFERÊNCIAS

- Andrighetti, Graziela. 2009. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Akeberg, Marianne. 2002. *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol*. Tese [Doutorado]. Universidade de Estocolmo, Suécia.
- Almeida Filho, José Carlos Paes. 2004. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (Língua muito próxima). In: *Português para falantes de espanhol/Portuguese for spanish speakers* (p. 183-191). Campinas, SP: Pontes.
- Bakhtin, Michael. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Baumvol, Laura Knijnik Baumvol. 2011. *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Baumvol, Laura Knijnik & Garcez, Pedro de Moraes. (No prelo). *Let's be for real? A reconfiguração de atividades pedagógicas liderada por alunos na sala de aula de inglês como língua adicional*.
- Bortolini, Letícia Soares. 2006. *Os conceitos de uso, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho [Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Brasil. 2005. Lei 11.161 de 05 agosto de 2005. *Diário Oficial de União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> (Acesso em 25/07/2016).
- Brasil. 2006. *Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf> (Acesso em 25/07/2016).
- Bressan, Claudia. 2002. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bulla, Gabriela da Silva. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bygate, Martin. 1998. Theoretical Perspectives on speaking. *Annual review of Applied Linguistics*, 18, p. 20-42.
- Carvalho, Simone da Costa. 2012. Políticas de promoção internacional da Língua Portuguesa: ações na América Latina. *Trab. Ling. Aplic.* (Campinas), 51 (2), p. 459-484.
- Carvalho, Simone da Costa. 2012. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multi-língue latino-americano*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carvalho, Simone da Costa & Schlatter, Margarete. 2011, jun. Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL* (Porto Alegre), 42, p. 260-284.
- Clark, Herbert. 1996. The use of language. In: H. H. Clark. *Using language* (p. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Costa, Everton. 2013. *Práticas de Formação de professores de português como língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Diniz, Leandro. 2012. Um lugar de representação pela língua: o programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. *Revista Gragoatá*, 32, p. 189-206.

- Faraco, Carlos Alberto. 2003. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Ferreira, Itacira. 1995. Interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: José C. P. Almeida Filho (org.). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol* (p. 39-48). Campinas, SP: Pontes.
- Grannier, Daniele Marcelle. 2002. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: N. Júdice. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina* (p. 1-12). Cidade: Editora.
- Gomes, Cristina Pinheiro. 2006. *Português para falantes de espanhol: uma proposta de material didático para desenvolver a produção oral*. Trabalho [Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mittelstadt, Daniela Doneda & Santos, Letícia Grubert. 2012. A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional. In: *Cadernos do Instituto de Letras*, 44, p. 433-456.
- Rodrigues, Bruno Coelho. 2013. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho [Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, Letícia Grubert. 2007. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro de Moraes. 2012. *Línguas Adicionais na escolar: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- Schoffen, Juliana Roquele. 2003. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no Exame Celpe-Bras*. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Schoffen, Juliana Roquele. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese [Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Torres, Rômulo Lopes. 2008. *A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol*. Trabalho [Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Submetido: 25/07/2016
Aceito: 05/11/2016