

DIDACTIC ACTIVITY

O ensino de oralidade a alunos intermediários de Português como Língua Adicional: uma proposta de sequência didática

Francianne Velho ¹, Valéria Schörghofer-Queiroz ²

¹ Leiden University, Leiden, Holanda.

² University of Vienna, Viena, Áustria.

RESUMO

Embora as habilidades orais recebam destaque nos materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA), elas ainda são comumente vistas apenas como uma linguagem coloquial própria da estrutura conversacional e de situações familiares e informais. Ainda são escassos materiais de PLA publicados no Brasil direcionados ao desenvolvimento da produção oral, que sejam estruturados a partir da perspectiva de gêneros discursivos e que busquem habilitar os alunos a compreender e realizar textos orais autênticos em diferentes contextos de uso da língua. Tendo isso em vista, desenvolvemos uma unidade didática a partir do gênero instrução, visando propor um material para o ensino de oralidade a alunos intermediários de PLA a partir da proposta de sequência didática desenvolvida por Schneuwly & Dolz (2004). Procuramos apresentar aos professores e pesquisadores da área de PLA uma sugestão de unidade didática que enfoque a produção de gêneros orais considerando os seus variados aspectos dentro de situações de comunicação determinadas.

PALAVRAS-CHAVES: Português como Língua Adicional; Oralidade; Produção oral; Gêneros do discurso; Sequência didática.

Teaching oral language to intermediate students of Portuguese as an Additional Language: a didactic sequence proposal

ABSTRACT

Although oral skills are prominent in the teaching materials of Portuguese as an Additional Language (PAL), they are commonly seen only as a colloquial language, proper of conversations and familiar and informal situations. There is still a lack of Brazilian publications on didactic materials in PAL that focus on oral language from the perspective of discourse genres and that seek to enable students to understand and perform authentic oral texts in different contexts of language use. Thus, we developed a didactic unit on the genre of instruction aiming to propose a material for teaching orality to intermediate students from the point of view of the didactic sequence developed by Schneuwly & Dolz (2004). We intend to present to PLA teachers and researchers a suggestion of a didactic unit that focuses on the production of oral genres by considering its varied aspects in situations of communication.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; orality; Oral production; Discourse genres; Didactic sequence.

Corresponding Author:

FRANCIANNE VELHO
<f.dos.santos.velho@umail.leidenuniv.nl>



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. CONTEXTUALIZAÇÃO

Aprender uma língua (seja ela materna ou segunda língua) “não é apropriar-se de um sistema completo e acabado, mas a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado aos níveis de exigência solicitado” (Marcuschi, 2003, p. 24). Assim sendo, é importante ressaltar um ensino de línguas que seja adequado às urgências dos alunos, de modo que estes sejam o centro do processo de ensino/aprendizagem e capazes de utilizar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Contudo, conforme apontado por linguistas e pesquisadores (Marcuschi, 2003; Andrighetti, 2009; Conceição, 2016; Santos; Baumvol; Gomes, 2016), percebe-se que nem sempre o ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), em especial o ensino da oralidade em PLA, traz materiais didáticos que apresentem textos autênticos e considerem situações reais de interação linguística.

Embora as habilidades orais recebam destaque nos materiais didáticos de PLA, elas são comumente vistas apenas como uma linguagem coloquial própria da estrutura conversacional e de situações familiares e informais (Marcuschi, 2003, p. 15). Apesar de os materiais nesta área terem se desenvolvido nos últimos anos, ainda são escassos materiais brasileiros publicados em PLA direcionados à oralidade trabalhada na perspectiva de gêneros do discurso (Bakhtin, 2000), isto é, materiais que abordem situações reais, concretas e contextualizadas.

Discutindo sobre o ensino da oralidade na escola, Fávero, Andrade e Aquino (2000) ressaltam a importância de se mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, de forma que eles possam trabalhar diferentes níveis (do coloquial ao formal) da língua. Apesar de esse debate ser trazido pelas autoras em nível de língua materna, essa discussão é válida também para o ensino de PLA, uma vez que aprender uma língua é também saber utilizá-la em seus mais diversos contextos de produção. Esse conceito é também adotado pela Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que considera como proficiência o uso adequado da língua para se desempenhar ações no mundo, a partir de uma determinada situação de interação (Brasil, 2016). Esse é também o conceito de proficiência que adotamos em nossas práticas de aula e que consideramos para a produção de materiais.

Tendo isso em vista, nós propomos no nosso artigo uma unidade didática para o desenvolvimento de um gênero oral, que pretende não tratar a oralidade apenas como simplesmente “conversação”, mas considerar suas especificidades dentro de um contexto de produção. Para tanto, decidimos focar no gênero oral *instrução de uso* para o ensino a alunos intermediários de PLA. Esse material foi elaborado a partir dos pressupostos da sequência didática de Schneuwly & Dolz (2004), já que parte de uma visão interacionista de linguagem e busca habilitar os alunos a compreender e realizar textos orais autênticos em diferentes contextos de uso da língua. A partir dessa proposta, visamos dar acesso a práticas de linguagem possivelmente novas ou de pouco acesso aos alunos em contexto de aprendizagem do português como língua adicional. Nesse artigo, procuramos apresentar aos professores de PLA e pesquisadores da área uma sugestão de unidade didática que enfoque a produção final de um gênero oral e discutir os objetivos de cada

atividade dentro da proposta da sequência didática e das orientações para o trabalho com o gênero oral. O material pretende extrapolar a visão da oralidade apenas como linguagem informal, considerando os seus variados aspectos dentro de situações de comunicação bem determinadas, já que compreendemos língua como atividade sócio-interativa.

2. A ORALIDADE NO ENSINO DE PLA

No ensino de línguas, textos orais são frequentemente vinculados à transitividade e à informalidade, ao passo que textos escritos são associados à manutenção e à formalidade. Marcuschi (2003), ao analisar alguns manuais didáticos de ensino de PLA, constatou que a oralidade se manifesta como um acontecimento familiar e informal com uma linguagem coloquial e na estrutura conversacional. Conforme ele aponta, muitas vezes os materiais apresentam diálogos artificiais, expressões pouco usuais e forçadas. Isto é, nesses materiais comumente prevalece o foco na gramática e em termos simulados, enquanto eventos característicos da oralidade não são sistematizados. Para o autor, “tudo se dá como se a língua não tivesse prosódia (com suas várias componentes) ou hesitações, nem marcadores conversacionais ou gestualidades e outros aspectos importantes” (p. 15-16).

A preocupação maior de Marcuschi (2003), em sua análise de materiais didáticos de PLA, é o fato de que, nesses materiais, o ensino da oralidade ainda aparece comumente focado na língua como sistema, sem trazer informações para o aluno e para o professor sobre aspectos típicos da oralidade, que faz parte do que ele define como não constitutivo do sistema, mas da atividade linguística em si (p. 30).

Balthazar (2014), ao tratar sobre o desenvolvimento da compreensão e produção oral em língua estrangeira, também afirma que a oralidade tem sido mais negligenciada no ensino e na pesquisa, quando comparada a outras habilidades. Segundo a autora, fatores que influenciaram essa negligência foram, por exemplo, a tradição de enfatizar o estudo da gramática e tradução em sala de aula, a falta de aparato tecnológico como auxílio para a pesquisa de produções de fala de nativos ou não nativos, e ênfase apenas em aspectos estruturais da língua mesmo quando a oralidade era trabalhada em uma aula de língua adicional. Isto é, “o ensino dessa habilidade visava apenas à melhor pronúncia, à prática, à memorização e à automatização de sentenças, ao invés da construção de um discurso coerente e coeso em contextos de uso comunicativo” (Balthazar, 2014, p. 316).

No entanto, apesar desse panorama do ensino e pesquisa da oralidade em língua adicional, a proficiência oral (tão popularmente chamada de fluência) está no cerne do interesse dos alunos, fazendo parte de suas expectativas de aprendizagem (Xavier; Souza, 2008). Levando esse fator em conta, nossa proposta não é privilegiar a habilidade oral em detrimento de outras, mas considerá-la, de forma integrada (como também o é no exame do Celpe-Bras), pelo seu importante papel no processo de aquisição de uma língua adicional.

Revisitando autores que enfatizaram a importância da oralidade para o ensino de línguas estrangeiras (Skehan, 1998, 2000; Swain, 1985; Krashen, 1982), Balthazar (2014) afirma que o desenvolvimento da habilidade oral contribui também para o aluno de forma a proporcionar oportunidades de

processar sintaticamente a língua alvo, produzir enunciados compreensíveis, desenvolver fluência e automaticidade na língua alvo, perceber onde estão ainda suas lacunas e limitações na língua alvo, testar hipóteses, desenvolver competências discursiva e sociolinguísticas. De fato, a produção oral de uma língua adicional não está apenas relacionada a tentar gerar um enunciado “compreensível” na língua alvo, mas é um momento em que o aluno de uma língua adicional tem a chance de prestar atenção em aspectos linguísticos, sociais e discursivos dessa língua. Nessa perspectiva, dar ao aluno um contexto de produção claro e ferramentas para que ele possa interagir nesse contexto é o que vai tornar possível desenvolver de forma mais completa sua competência comunicativa e discursiva. Afinal, como diz Roulet (1999, p. 9-10):

O objetivo do ensino-aprendizagem das línguas maternas e segundas não é somente adquirir uma competência linguística, isto é, a capacidade de construir e interpretar as frases, mas o de adquirir uma competência de comunicação, ou, eu diria ainda mais, uma *competência discursiva*, isto é, a capacidade de produzir e interpretar discursos variados (Grifo do autor) (Traduzido livremente do francês).

Conceição (2016), também percebendo a necessidade do desenvolvimento do ensino de oralidade em PLA através de uma perspectiva interacionista, em sua dissertação, parte da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso para propor orientações para selecionar, adaptar, modificar, elaborar materiais didáticos para o ensino de gêneros orais em PLA. Segundo a pesquisadora, é preciso trabalhar com diferentes gêneros orais a partir de textos autênticos que abranjam diversidade na representação de grupos do discurso e promovam interação na sala de aula. É essencial propiciar reflexões sobre as particularidades que estão em jogo na compreensão e produção de dado gênero oral e isso “implica discutir linguagens, modalidades, normas e convenções do gênero discursivo oral e/ou misto em foco, valoração e posicionamentos ideológicos, bem como aspectos fonéticos-fonológicos, lexicais, prosódicos e morfossintáticos presentes no texto” (Conceição, 2016, p. 163).

Considerando isso, a autora reúne as seguintes orientações para a produção de materiais relacionados ao ensino de gêneros orais em PLA:

1. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos orais públicos, valendo-se de textos autênticos e situações de uso compatíveis com os gêneros em foco.
2. Abranger a diversidade na escolha de representações de grupos e de discursos, bem como promover uma mediação cultural.
3. Ofertar tarefas que promovam possibilidades de interação em sala de aula.
4. Explicitar aquilo que está sendo abordado no material e promover momentos para a (auto)avaliação do que foi aprendido.
5. Propiciar a prática de diferentes níveis constitutivos da produção oral, buscando tratar de conteúdos que vão além de regras gramaticais e do quadro fonético do português.
6. Promover a discussão sobre atribuições de valor a variedades linguísticas, buscando romper preconceitos e estereótipos em relação à oralidade.
7. Trabalhar com textos que envolvam outras habilidades, linguagens e modalidades verbais e não-verbais.

8. Promover a reflexão sobre a relação oral/escrita.
9. Propiciar a reflexão e o estudo sobre aspectos relevantes para a produção oral com vistas a alcançar um melhor desempenho (Conceição, 2016, p. 110).

A escolha pelo trabalho com gêneros discursivos está também de acordo a pesquisa de Andrighetti (2009) sobre elaboração de material para a compreensão oral em PLA. Segundo a autora, ao se adotar uma visão interacionista da linguagem e uma noção de proficiência que considera a habilidade do aprendiz de usar a língua-alvo de maneira adequada em um determinado contexto comunicativo, o ensino de uma língua adicional deve “levar em conta diferentes práticas sociais, propiciando oportunidades de reflexão sobre os diversos gêneros do discurso implicados nessas práticas” (p. 34).

Tal visão, como já comentamos, reflete as perspectivas do exame Celpe-Bras, que se propõe a ser um exame com efeito retroativo para o ensino (Scaramucci, 1999). Isto é, ao abordar tal perspectiva de linguagem e proficiência, e o uso de gêneros discursivos como elemento central, o certificado tem também a intenção de influenciar e causar mudanças diretamente na forma como é ensinada a Língua Portuguesa do Brasil em contexto de língua estrangeira (Queiroz, 2017).

Dessa forma, a fim de abarcar essas reflexões no nosso material sobre o gênero oral *instrução de uso*, optamos por utilizar uma proposta de sequência didática, que se apresenta para nós como um instrumento para a elaboração de uma unidade didática que nos permite considerarmos as questões do ensino de oralidade conforme as propostas teóricas aqui apresentadas e dentro de um propósito comunicativo. Além da sequência didática, as orientações dadas por Conceição (2016) para a produção de materiais para o ensino de gêneros orais em PLA também serão levadas em conta no desenvolvimento de nossa unidade didática.

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é um instrumento de trabalho em sala de aula que se propõe ser um conjunto de atividades organizadas em módulos sistemáticos, com o objetivo de auxiliar o aluno a se familiarizar com um gênero discursivo específico, de forma a dar-lhe possibilidades de uso do gênero de maneira adequada em determinada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

A nossa escolha pelo trabalho com a sequência didática para o ensino de PLA se deve justamente por se fundamentar na noção de gênero discursivo bakhtiniano e por se propor a dar acesso aos alunos a novas práticas de linguagem. No ensino de PLA, especialmente fora do contexto onde a língua é efetivamente usada, é importante que os alunos tenham contato com práticas de linguagem às quais tenham pouco acesso, para, assim, desenvolverem sua competência discursiva (Roulet, 1999).

Como extensamente já discutido, o ensino por meio de gêneros discursivos em língua materna e língua adicional, permite que o aluno esteja em contato com determinados textos em sua função no meio social. Segundo Carlos e

Bordini (2012), o trabalho com gêneros no contexto de língua adicional inclui não somente o ensino de uma língua como estrutura estável, mas como interação humana, além de abarcar também aspectos culturais relacionados à língua alvo. Assim, nossa escolha pelo trabalho com a sequência didática, apesar de focarmos aqui na produção oral, pretende desenvolver também diferentes habilidades de linguagem necessárias no momento da interação e aspectos culturais do português brasileiro.

A sequência didática, proposta inicialmente por Schneuwly & Dolz (2004), aponta 4 etapas a serem seguidas para se atingir o objetivo delineado. Na etapa 1, é feita uma apresentação da situação: o aluno tem o primeiro contato com o tema e o gênero a ser trabalhado e é apresentado a um problema de comunicação bem definido. A etapa 2 consiste em uma produção inicial, em que o aluno tem a chance de colocar em prática o que aprendeu na fase anterior e ter uma avaliação formativa que o ajudará a regular sua performance. A etapa 3 é sempre formulada a partir das dificuldades textuais encontradas nas produções iniciais e se apresenta como módulos de trabalho sistemático e aprofundado com o fim de dar instrumentos aos alunos para superar tais problemas. E, por fim, a etapa 4 se dá pela produção final, em que o aluno vai reformular o que já tinha feito anteriormente, aplicando as novas aprendizagens, de forma que possa medir os progressos alcançados.

No caso do material que propomos, somente cumprimos as duas primeiras etapas, uma vez que as duas últimas devem ser formuladas apenas a partir da produção inicial de cada aluno, isto é, em um contexto real em sala de aula, em que se pode ter noção das necessidades reais do grupo.

É ainda relevante ressaltarmos que, segundo apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas destinadas ao trabalho com gêneros orais possuem diferenças essenciais daquelas direcionadas ao gênero escrito, devido à materialidade do texto oral. Portanto, alguns fatores importantes devem ser considerados na elaboração da sequência, para que se tenha o melhor aproveitamento do ensino do gênero oral: a possibilidade de revisão (possibilitar ao aluno a preparação prévia de seu trabalho oral); observação do próprio comportamento (considerar a possibilidade de gravação para posterior análise própria); e observação de textos de referência (analisar com os alunos traços da oralidade a partir da escuta ou mesmo uma transcrição).

4. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ORALIDADE

Para a elaboração dessa sequência didática, partimos dos conceitos apresentados nos tópicos anteriores e de materiais autênticos. Além disso, consideramos também o nosso público alvo e suas motivações para o aprendizado da língua portuguesa. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), uma possível forma de se elaborar materiais didáticos deve partir de temas que sejam relevantes e interessantes para os alunos. Em seguida, seria importante pensar nos gêneros do discurso que estariam implicados nesses temas. Depois disso é que se deve selecionar práticas de compreensão e produção oral e escrita baseadas nos gêneros escolhidos, propósitos de uso de linguagem e recursos linguísticos relevantes para o contexto de produção analisados.

Assim, nossa primeira escolha se deu pensando no nosso público alvo. Nós trabalhamos ambas como professoras de PLA para alunos particulares ou para grupos, uma na Holanda e a outra na Áustria. Nossa parceria acadêmica e profissional nos proporciona sempre a possibilidade de discussões para buscarmos um enriquecimento de nossas práticas de ensino. Em uma dessas discussões, percebemos que nossos alunos, embora em países diferentes, tinham perfis e motivações semelhantes para aprenderem o português brasileiro. Aqueles de nível intermediário da língua, em uma faixa etária de 20 a 40 anos, em sua maioria, demonstravam interesse em aprender o português para viajar para o Brasil ou para se comunicar com parceiros, família e amigos brasileiros. Dentro desse contexto, a temática “acampar com amigos/família” surgiu como um tema de interesse de ambos os grupos (na Áustria e Holanda), uma vez que a prática de acampar e/ou passar tempo na natureza é forte tanto na cultura holandesa, como na austríaca, independentemente da faixa etária dos nossos alunos. Uma forma de trazer esse interesse desses alunos, quase que próprio dessas determinadas culturas para o contexto brasileiro se tornou uma possibilidade ao decidirmos desenvolver um material em conjunto que pudéssemos trabalhar com nossos alunos. Ao selecionarmos, portanto, gêneros para trabalharmos dentro desse tema, o enfoque em gêneros de instrução se deu por ser uma prática de linguagem ao qual nossos alunos nem sempre têm fácil acesso, porém, é bastante relevante no contexto escolhido. Além disso, nossa intenção de trabalhar com uma produção oral final dentro de um gênero contextualizado também foi possível. Consideramos o tema e o gênero também relevantes para aqueles que teriam a intenção de participarem do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada a partir desse contexto. No tópico seguinte, discutiremos a elaboração de cada atividade proposta segundo os objetivos de cada uma, dentro dos propósitos de cada etapa da sequência didática e também do ensino da habilidade oral, conforme apresentamos anteriormente.

4.1 Sequência didática: “Acampando com os amigos”

Português Brasileiro como Língua Adicional – Nível Intermediário
Gênero oral: Instrução

ETAPA 1 – *Ativação do conhecimento prévio*

➡ ATIVIDADE 1

Praia, sol, mar, cachoeira, natureza, churrasco, amigos...são elementos presentes na vida de muitos brasileiros e brasileiras. E uma das maneiras de juntar tudo isso é reunir a galera para um acampamento, seja na praia, na cachoeira, no campo ou até mesmo no quintal.

O que seria “acampar com os amigos” para você? O que definitivamente não pode faltar em um acampamento com os amigos? Quais as atividades comuns durante o dia e durante a noite que são realizadas? Nós fizemos essas perguntas a dois brasileiros. Veja o que eles responderam:

Vídeo 1 – Sindy, psicóloga, 28 anos (Curitiba/PR)

Vídeo 2 – Natália, professora, 30 anos (Belo Horizonte/MG)

1. Leia as palavras ou as expressões a seguir usadas pelas protagonistas dos vídeos anteriores e relacione-as de acordo com a melhor definição:
 - a. “tirar um dia ou uma noite ou um fim de semana”
 - b. “guloseimas”
 - c. “luau”
 - d. “explorar a mata”
 - e. “piada”
 - f. “fazer churrasco”

() breve história, escrita ou oral, que tem o intuito de fazer o interlocutor rir.

() doces muito atrativos como, balas, bolos, caramelos, chocolates, pirulitos e tortas.

() festa à noite, à luz da lua, geralmente informal, com música, comida, bebida, fogueira e dança.

() fazer trilhas ou passear em meio à natureza.

() assar carne ou linguiça, normalmente junto com amigos e/ou família, um costume muito apreciado no Brasil.

() ter dias livres das obrigações.

2. Observe novamente os trechos retirados da fala das protagonistas do vídeo e responda:

“você tirar um dia ou uma noite ou um final de semana pra passa é... esse tempo num... perto da natureza, junto dos amigos, *né*.”

“acampar com os amigos é você se reunir com os seus amigos num lugar mais próximo da natureza e dormir numa barraca, *né*, e utilizar ali ferramentas e utensílios mais práticos...”

“eu gosto muito de acampar em cachoeiras, *né*, porque a gente pode nadar, conhecer, explorar a mata, e isso é muito bom!”

“e, à noite, a gente costuma fazer churrasco, contar piadas, tocar violão, *né*, e ficar ali juntos, comemorando aquele dia, aquele momento, *né*, de acampamento.”

- a. A expressão “*né*” é muito comum na oralidade do português brasileiro. Algumas das possíveis funções para essa expressão são as seguintes (Marcuschi, 2003; Martelotta & Alcântara, 1996):
 - Testar o grau de envolvimento do ouvinte
 - Confirmar a informação (insegurança)
 - Fazer uma pergunta retórica ou não retórica
 - Preencher uma pausa

Você consegue pensar em uma expressão na sua língua que poderia ser usada com o mesmo sentido do “*né*” empregado nos exemplos acima?

3. Veja os vídeos novamente e observe como em vários momentos, tanto a Sendy quanto a Natália, fazem pausas seguidas de “é...”. Isso é um traço muito comum na oralidade do português brasileiro. Por que isso ocorre? Você acha que isso causa problema na compreensão do que é dito? Quando você está falando, você também faz essas pausas?
4. Qual é a definição de acampamento com os amigos dada por cada uma das participantes? Preencha a tabela abaixo com as respostas das duas meninas às perguntas e perceba quais as semelhanças e diferenças entre elas.

Sendy	Natália

5. Discuta com seus colegas:
 - Acampar com os amigos é uma prática comum no seu país? Quais as diferenças e similaridades?
 - Com que frequência você faz isso?
 - Com que frequência gostaria de fazer?

Utilize as expressões do quadro para dar sua opinião:

Na minha cultura, eu...
 A principal semelhança/diferença é...
 _____ é igual/diferente, pois...
 Eu sempre/nunca/às vezes/raramente...
 Eu gostaria de...

➤ **ATIVIDADE 2**

Para acampar com os amigos é preciso preparação com antecedência. Escolher o local, convidar os amigos, reservar o *camping*, fazer as malas, tirar o violão do armário e ir ao mercado são atividades fundamentais. Porém, muitas vezes não estamos preparados para novas tarefas que podem surgir em um final de semana como esse... Veja os primeiros 30 segundos do vídeo a seguir e discuta oralmente com seu professor e colegas as questões:

Video 3 – <https://www.youtube.com/watch?v=AGHI6Hmp92s>

1. Qual alternativa melhor indica o objetivo principal do vídeo? Por quê? Dê a sua opinião.
 - a. Influenciar os espectadores a comprar uma barraca;
 - b. Advertir os espectadores sobre as medidas de conservação de uma barraca;
 - c. Demonstrar aos espectadores como se monta uma barraca;
 - d. Informar aos espectadores sobre o que é uma barraca.

2. O vídeo a que você assistiu não tem falas, mas, mesmo assim, é possível compreendê-lo. Por quê?
3. Na sua opinião, qual seria o público alvo desse vídeo?
4. Se você não soubesse armar uma barraca em um acampamento, o que você faria?
5. De modo geral, instruções de montagem, uso etc., orais ou escritas, procuram descrever ações com o intuito de orientar, informar, ensinar e/ou advertir o leitor/espectador a usar, montar ou fazer algum produto ou uma atividade.
 - a. Você conhece outros gêneros com intuitos similares a esse?
 - b. No Brasil, é muito comum que instruções como essas sejam dadas na forma de um tutorial no *Youtube*. Esse tipo de vídeo é também popular em seu país? Você vê vídeos de instruções de montagem como esse? Por quê? Para quê? Em que situações? Em qual língua?
 - c. Além do *Youtube*, onde é possível encontrar vídeos de instruções?

➔ ATIVIDADE 3

O que não pode faltar em um fim de semana acampando com os amigos é um **churrasco**, ou, como preferimos chamar carinhosamente, um **churrasquinho**. No Brasil, o rito é sagrado! Em todas as casas, é possível encontrar uma **churrasqueira**. É muito comum se reunir com família ou amigos para assar carne, linguiça e outros petiscos (também tem lugar para os vegetarianos!), que costumam vir sempre acompanhados de pão ou arroz, farofa, maionese de batatas e salada. E, claro, em todo churrasco não pode faltar uma caipirinha e música brasileira. As **churrascarias** também são famosas, especialmente no sul do Brasil. Elas são restaurantes que oferecem uma variedade enorme de pratos e vários tipos de carne que vão passando na sua mesa em rodízio. Como você pode perceber, churrasco é mesmo uma paixão nacional, é um momento de descontração quase que obrigatório em todo acampamento.

Portanto, é muito importante saber como acender o fogo da churrasqueira! Aprenda um dos métodos que muitos brasileiros utilizam para fazer isso com o vídeo de Larissa Morales, uma *youtuber* brasileira apaixonada por churrasco que ficou conhecida nas redes sociais por apresentar diferentes modos de preparo dessa paixão nacional.

Vídeo 4 – <https://www.youtube.com/watch?v=HSCAoAkArB8>
(minuto 00:20 até 01:41)

Esse vídeo, como o anterior, também é um tutorial do *Youtube* que apresenta instruções de como fazer algo. Em relação ao que você assistiu, reflita e responda:

1. Quais semelhanças você pode perceber entre o início desse vídeo e o anterior?

2. Segundo a *youtuber*, quais materiais são necessários para acender a churrasqueira? Para que cada um deles é utilizado?
3. Tutoriais, normalmente, mostram o passo-a-passo. Iniciam com o primeiro passo e evoluem para os demais até chegar ao objetivo final. Você conhece outros textos (orais ou escritos) que tenham essa mesma característica?
4. A linguagem utilizada pela *youtuber* nesse vídeo tem um tom mais formal ou informal? Por quê? Considerando o público alvo de tutoriais como esses, você considera que a linguagem utilizada pela apresentadora está adequada?
5. Quais palavras ou expressões você consegue identificar nesse texto que são diferentes da forma como você usaria na escrita?
6. A partícula “aí” é bastante usada na linguagem oral do Português Brasileiro. Observe o uso do “aí” nas seguintes situações:
 - a. “... guardei na garrafa e **aí** a gente usou pra acender a churrasqueira.”
 - b. “E é isso **aí**, pessoal!”
 - c. “Tudo bem **aí**, pessoa?”

Marque qual o sentido do “aí” em cada uma dessas situações:

- () Especifica algo que já foi falado.
 () Substitui o conector “então”.
 () Refere-se ao local do interlocutor.

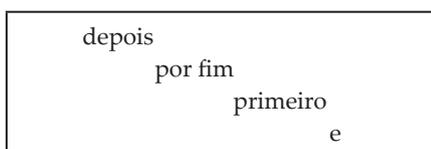
Você conhece outras formas de usar o “aí” no português? Se sim, dê alguns exemplos.

Leia o trecho retirado do vídeo:

“... faço uma caminha aqui com um pouquinho de carvão, enrolo o papel higiênico, agora vou colocar um pouco de óleo... e fazer uma... estilo fogueirinha.”

7. A fala da *youtuber* é toda em primeira pessoa, pois é ela mesma quem está demonstrando como a tarefa deve ser realizada. No entanto, utilizar os verbos no modo imperativo é outra forma possível de dar instruções, já que indica ao interlocutor um comando a ser realizado (como em uma receita, por exemplo) sem apontar o sujeito (tornando o texto/fala mais impessoal).

Reescreva o trecho utilizando o modo imperativo e os conectores indicados no quadro abaixo e depois leia-o para os seus colegas.



8. O diminutivo formado pela terminação “inho(a)” indica a diminuição de tamanho de algo ou alguém. Um exemplo desse fato no vídeo é o uso dos termos “caminha”, “fogueirinha” e “toquinhos”. Contudo, na língua portuguesa, o uso diminutivo também pode trazer outros sentidos nas suas entrelinhas, por exemplo, afeto, cordialidade, desprezo, ironia, intensificação ou avaliação.

Observe o trecho e responda:

“Então, vamos lá, vou mostrar de pertinho agora pra vocês.”

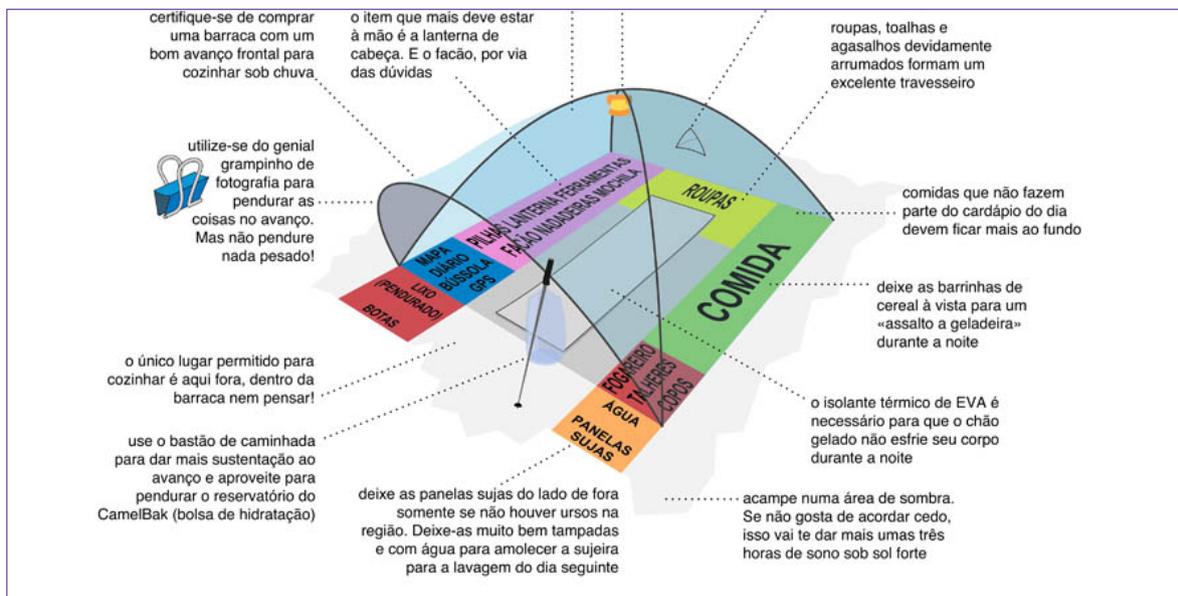
Pensando na situação de produção desse vídeo e o contexto em que está inserido esse trecho, qual desses sentidos você acha que melhor expressa o uso do diminutivo? Justifique sua resposta.

9. Converse com seus colegas:

- Você faz churrasco frequentemente?
- Qual a diferença de um churrasco no Brasil e no seu país?
- Você faria um churrasco em um acampamento?
- Como você acende o fogo da churrasqueira? Qual dica você achou mais interessante?

➤ ATIVIDADE 4

Leia o infográfico abaixo e responda às questões:



Fonte: <http://blog.blog.us/infograficos/>

1. Você concorda com a organização da barraca proposta? O que você mudaria no seu acampamento?

Eu concordo com...
Na minha opinião, ...

Eu discordo de...
Acredito que seria melhor...

2. Os utensílios e outros materiais de acampamento apresentados no infográfico são semelhantes ao que os brasileiros (Atividade 1) comentaram sobre o que não pode faltar em um acampamento com os amigos? Você acrescentaria ainda algum outro material? Faça uma lista e compare-os.

Infográfico	Brasileiros	Você

3. Esse infográfico foi publicado em um *blog* de aventuras, o qual apresenta dicas e instruções úteis para atividades externas. O intuito desse texto é semelhante ao dos vídeos vistos na Atividade 2 e 3, isto é: descrever ações que possam te ajudar a realizar determinada tarefa. Tendo isso em mente, responda:
- Na sua opinião, quais são as instruções mais úteis nesse infográfico? Quais você poderia dispensar?
 - Quais as semelhanças e diferenças que você pode apontar em relação ao uso da linguagem no tutorial do *Youtube* a que você assistiu (Vídeo 4) e nesse infográfico?

ETAPA 2 – Produção inicial

➤ ATIVIDADE 5

Agora é sua vez!

Como você é um acampador de primeira, a marca de produtos de esporte Quechua te chamou para ajudá-la a aprimorar o vídeo de instrução de montagem da barraca (Vídeo 3) para seus clientes brasileiros. Para tanto, você deverá criar a parte oral do vídeo, dando as instruções oralmente sobre como montar a barraca para os interlocutores, acompanhando os passos apresentados na imagem.

Lembre-se de adequar a sua linguagem ao gênero, ao público alvo e à situação de produção!

5. DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

Nesse tópico, apresentamos uma breve discussão sobre os objetivos de cada atividade proposta dentro da sequência didática e a relevância dessas atividades para o trabalho com a oralidade. O intuito dessa discussão é propor uma análise que incite a reflexão sobre pontos importantes que devem ser considerados na elaboração de materiais para o ensino de PLA.

5.1 Atividade 1 – Tema

Toda a “Etapa 1”, que é composta pelas atividades 1 a 5, na proposta da sequência didática tem o objetivo de fazer a ativação do conhecimento prévio do aluno para o tema e o gênero a ser trabalhado.

No caso da Atividade 1, mais especificamente, a intenção é apresentar ao aluno um apoio linguístico e ativação do conhecimento prévio do tema sobre “acampar com os amigos”. Nesse momento, o objetivo é levar os alunos a refletirem sobre o tópico e fazerem a relação de o que seria um acampamento com os amigos no Brasil e na cultura deles. Eles têm a oportunidade de ouvir de brasileiros (de diferentes partes do Brasil) sobre o que seria para eles um acampamento com os amigos e, então, discutir com os colegas e com a professora sobre possíveis diferenças. Além disso, também é um bom momento para se trabalhar com os alunos vocabulário ligado a esse tema, o que deve auxiliá-los em suas produções orais durante o desenvolvimento da unidade.

Quanto às orientações para materiais didáticos para o ensino de gêneros orais aqui apresentados (Conceição, 2016), essa atividade segue também vários dos elementos sugeridos. Ao trazer áudios com pessoas de diferentes lugares do Brasil, a atividade tem a intenção de propiciar um momento de compreensão oral e promover a diversidade de sotaques e a variação linguística do país. Ao apresentar sobre como acontece o acampamento no Brasil, procura-se trazer elementos culturais do brasileiro e levar os alunos a discutir e refletir sobre semelhanças e diferenças dentro do próprio Brasil e em relação aos costumes dos próprios países deles. Além disso, nos exercícios 1, 2 e 3, recursos lexicais e outros próprios da interação oral são trabalhados, de maneira a fazer o aluno refletir sobre esses usos também na sua própria língua. Por fim, o exercício 5 traz mais explicitamente a possibilidade de interação entre os colegas, de forma que o gênero conversa é incentivado, não como finalidade principal, mas como atividade-meio, isto é, uma atividade que vai preparar o aluno para a concretização da produção oral final.

Os exercícios, nesta etapa, ainda pretenderam abordar elementos presente nas linhas, entrelinhas e além das linhas (Silva, 1988). Esse conceito dado por Silva (1988) se refere à formação de um leitor crítico, que seja capaz de identificar informações nas linhas do texto (o que está explícito), nas entrelinhas (o que está implícito), bem como ir além do reconhecimento de uma informação e da interpretação das mensagens no texto para refletir sobre o além das linhas (aspectos situacionais, sociais e culturais do texto). Apesar de essa perspectiva ser desenvolvida a respeito do texto escrito, acreditamos que o conceito pode também ser aplicado para a compreensão de textos orais, uma vez que, embora o processo de interação seja diferenciado, também se busca uma compreensão das informações, das mensagens e das condições socioculturais em textos orais. Ao incentivarmos os alunos a refletir sobre as razões sociais e culturais de as pessoas terem relatado uma experiência ou outra em relação a um “acampamento com amigos” e depois darmos a possibilidade de eles compararem com as suas próprias experiências é já um passo “além das linhas”, na busca por um leitor/ouvinte crítico.

5.2 Atividade 2 – Gênero

A atividade 2 tem o objetivo mais específico de ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero trabalhado. Nesta atividade, pretende-se levar o aluno a entender qual a função social do gênero, isto é, o seu propósito, o público alvo e o(s) suporte(s) mais comum(ns) de encontrá-lo. Ao colocar o aluno em contato primeiro com o vídeo sem som, a atividade faz com que ele

vá buscar uma interpretação para esse texto em suas próprias experiências e referências socioculturais. Dessa forma, o aluno faz novamente a relação com o que já traz em seu imaginário discursivo, ativando em sua memória elementos do gênero que lhe seriam (possivelmente) conhecidos já em seu contexto de primeira língua. Esse movimento procura ajudar o aluno a desenvolver sua competência discursiva na língua alvo, conforme o proposto por Roulet (1999), como comentamos anteriormente.

Esse momento busca também trazer um gênero autêntico, além de trabalhar com modalidades não-verbais desse gênero, no caso, o vídeo. Todas as atividades propiciam um momento de interação entre os alunos e o professor, de forma a construir juntos o conhecimento necessário para as atividades seguintes.

5.3 Atividade 3 – Modos de organização do gênero e Modos de produção de sentido orais

Na Atividade 3, o objetivo é promover a discussão sobre o modo de organização do gênero e análise linguística de elementos da oralidade. Nessa atividade, o propósito é identificar o uso da língua portuguesa, considerando o contexto de produção oral, quem fala e para qual interlocutores. Além disso, também se espera, nessa atividade, que o aluno possa refletir sobre a organização do gênero, procurando relacionar o tipo textual dominante nesse gênero com outros gêneros que também o contém. A possibilidade de refletir sobre essas questões de estruturação, tipo textual e adequação linguística contribui, novamente, para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno e segue as orientações para a elaboração de materiais didáticos sobre oralidade. Isto é, os exercícios da Atividade 3 buscam uma reflexão sobre aspectos da produção oral e sobre a relação da oralidade e da escrita. O exercício 3, por exemplo, foca na estrutura do gênero oral, enquanto o 4 discute sobre questões de formalidade e informalidade na linguagem considerando a situação de produção. O exercício 5 dá espaço para o aluno refletir sobre as proximidades e diferenças do gênero oral e escrito. Os exercícios 6 e 8 buscam trazer recursos linguísticos próprios do gênero oral à discussão, apresentando-os também como ferramenta para os alunos usarem em suas próprias produções. O exercício 7 traz uma possível sistematização de estruturas gramaticais que podem ser úteis para os alunos em sua produção oral final e, por fim, o exercício 9 promove novamente a interação entre os colegas, buscando relacionar os aspectos culturais da atividade com a cultura e experiências dos alunos.

5.4 Atividade 4 – expressão oral, ampliação de vocabulário, propósito para a leitura

A Atividade 4 é a última que propusemos para a Etapa 1 desta unidade didática, fechando a fase de ativação do conhecimento prévio dos alunos. O objetivo dessa atividade é integrar habilidades e conferir um propósito para a leitura. Nessa atividade, o aluno deverá buscar relacionar um outro texto, dessa vez na forma escrita, com o que já foi trabalhado anteriormente. A intenção é que o aluno imprima um propósito para a leitura dos textos - isto

é, a discussão em grupo ou com o professor -, amplie o vocabulário e pratique a discussão oral. A integração de habilidades, além de ser importante para promover a reflexão entre aspectos próximos e distantes de gêneros orais e escritos, é também um fator crucial requisitado pelo Celpe-Bras na parte oral do exame.

5.5 Atividade 5 – Produção inicial

A Atividade 5 faz parte da Etapa 2 da sequência didática, que é composta pela produção inicial. Essa etapa, bem como a atividade que a compõe, tem como objetivo dar a oportunidade ao aluno de aplicar o que foi aprendido e obter uma avaliação inicial de seu texto oral. Nessa atividade, os alunos vão, de fato, produzir um gênero oral além da conversa e aplicar os recursos a que tiveram acesso durante a Etapa 1. Esse é o momento para que o aluno receba um *feedback* do professor e também possa se auto avaliar. Essa etapa, como preparação para as próximas que devem se seguir à sequência didática em um contexto de sala de aula, conforme já apresentamos, deve ser a base para que o professor possa desenvolver módulos sistemáticos que foquem em elementos específicos nos quais seus alunos possam ainda demonstrar dificuldades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o nosso trabalho, procuramos trazer uma contribuição para o ensino da oralidade em aulas de Português como Língua Adicional. A oralidade, como vimos, é geralmente abordada de forma superficial no contexto de PLA, desconsiderando-se muitas de suas especificidades. Além disso, quando existe um trabalho com oralidade, muito comumente se limita ao gênero conversação, não possibilitando o acesso ao aluno a gêneros considerados mais complexos.

Dessa forma, buscamos abordar, na elaboração de nossa sequência didática, os gêneros de instrução pela sua recorrência na prática social da língua e por ser um gênero relevante dentro do tema selecionado. O tema foi escolhido a partir do interesse de nosso público alvo, que se constituiu, a princípio, de alunos de PLA particulares e pequenos grupos de nível intermediário no contexto da Áustria e da Holanda, onde nós ocupamos cargos de professoras. A partir das discussões aqui apresentadas, do material elaborado com foco no gênero oral e seus objetivos, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de materiais didáticos em PLA e para a reflexão sobre o ensino da oralidade em aulas de PLA e outras línguas adicionais. Nós procuramos elaborar nosso material de acordo com métodos da sequência didática e de orientações específicas para a oralidade, que, como foi argumentado, comumente são negligenciadas em livros didáticos de PLA. O material apresentado, portanto, constitui-se de textos autênticos que trazem diferentes aspectos socioculturais brasileiros. As atividades de compreensão e produção oral procuraram considerar os diferentes aspectos da oralidade, a integração com outras habilidades, as modalidades verbais e não verbais, a reflexão sobre aspectos próprios da produção oral, bem como proporcionar possibilidades de interação entre os alunos, de produzir um gênero oral específico e de receber uma avaliação e se auto avaliar.

Por fim, pretendemos, também, com este trabalho incitar discussões a respeito do uso da sequência didática e de gêneros discursivos na sala de aula de PLA e, principalmente, a respeito de um trabalho com a oralidade com os alunos que seja significativo e abarque recursos além dos estruturais. Assim, esperamos que mais materiais nesse sentido sejam produzidos com foco no uso da língua como prática social.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, J. C. P. (Org.) (1989). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2007). *Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas*. Brasília: UnB.
- Almeida Filho, J. C. P. & Lombello, L. (1997). *O ensino de Português para estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais* (2. ed.). Campinas: Pontes. <https://doi.org/10.26512/2016.02.d.20984>
- Andrighetti, G. (2009). *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>
- Bakhtin, M. (2000). *A estética da criação verbal* (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (14. ed.). São Paulo: Hucitec. <https://doi.org/10.1590/2176-457336646>
- Balthazar, L. L. (2014). Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: Perspectivas teóricas e atividades práticas. *Linguagem & Ensino*, 17(2), 315-333.
- Bueno, L. & Conceição, T. C. H. (Orgs.) (2015). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras.
- Costa, M. M. (2009). *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymará.
- Carlos, V. G. & Bordini, M. (2012). Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: Qual é a percepção dos professores em formação? *REVISTA X*, 11, 1-23. <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i0.24705>
- Conceição, J. V. (2016). *Gêneros orais nas aulas de PLA: Princípios e práticas de ensino* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In J. Dolz & B. Schneuwly (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In J. Dolz & B. Schneuwly (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Fávero, L. L., Andrade, M. L., & Aquino, Z. (2000). *Oralidade e escrita: Perspectivas para o ensino de língua materna* (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2003). Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In E. Gärtner, M. J. P. Herhuth, & N. N. Sommer (Orgs.), *Contribuições para a didática do português língua estrangeira* (pp. 15-39). Frankfurt: Verlag Teo Ferrer de Mesquita. <https://doi.org/10.17771/pucrio.ple.33611>

- Martelotta, M. E. & Alcântara, F. (1996). Discursivização na partícula né? In M. E. Martelotta, S. J. Votre, & M. M. Cezario (Orgs.), *Gramaticalização no português do Brasil: Uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Ministério da Educação (Brasil) (2013). *Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros: Guia do participante*. Brasília: MS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>
- Ministério da Educação (Brasil) (2016). *Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros: Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>. <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.9986>
- Queiroz, V. S. (2017). *A competência discursiva em textos de participantes do Celpe-Bras: Uma abordagem modular* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.36163>
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours: Du dialogue au texte*. Paris: Didier.
- Santos, L. G., Baumvol, L. K., & Gomes, C. P. (2016). Ensino de PLA para falantes de espanhol: Uma proposta de sequência didática para alunos iniciantes. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*, 7(2), 146-162. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2016.2.26134>
- Scaramucci, M. V. R. (1999). Celpe-Bras: Um exame comunicativo. In M. J. Cunha, & P. Santos (Orgs.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas* (cap. 11, pp. 105-112). Brasília: UnB. <https://doi.org/10.1590/s0102-4450200000200010>
- Schlatter, M. (1999). Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros: Breve histórico. In M. J. Cunha, & P. Santos (Orgs.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas* (cap. 10, pp. 97-104). Brasília: UnB. <https://doi.org/10.1590/s0102-4450200000200010>
- Schlatter, M. & Garcez, P. (2012). *Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- Silva, E. T. (1988). *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, R. P. & Souza, D. T. (2008). O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 47(1), 65-89. <https://doi.org/10.1590/s0103-18132008000100005>

Submetido: 22/01/2019

Aceito: 26/04/2019

Publicado: 28/06/2019

Autoras:

FRANCIANNE VELHO

Mestrado em Estudos Latino-Americanos, Leiden University, Leiden, Holanda.

E-mail: f.dos.santos.velho@umail.leidenuniv.nl

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2452-6467>

Endereço: Leiden University

Rapenburg 70

2311 EZ Leiden, Países Baixos

VALÉRIA SCHÖRGHOFER-QUEIROZ

Doutorado em andamento, University of Vienna, Viena, Áustria.

E-mail: valeria.schoerghofer-queiroz@univie.ac.at

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0433-510X>

Endereço: University of Vienna

Universitätsring 1

1010 Vienna

T +43-1-4277-0