

ELIZANDRA ZEULLI

**APRESENTAÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA – DESEMPENHO LINGÜÍSTICO, FATORES
AFETIVOS E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIZANDRA ZEULLI

**APRESENTAÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA – DESEMPENHO LINGÜÍSTICO, FATORES
AFETIVOS E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2007

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e data: _____

DEDICATÓRIA

**Para à família, Neide, Osmar e
Tatiane, minha maior riqueza.**

**Ao Alexandre,
pelo amor, apoio,
compreensão, carinho,
incentivo e paciência.**

Agradecimento, mais que especial,

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, que me acompanhou durante o desenvolvimento deste trabalho, a quem respeito e admiro pela competência, profissionalismo e integridade.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que ha dado tanto.

(Violeta Parra)

A Deus, pela força nas horas difíceis.

Aos amigos queridos, pelo estímulo e pela compreensão quando recusei vários de seus convites.

Aos colegas do grupo de orientação, Ana Maria Affonso Cunha, Andréa Patrícia Nogueira, Andréa Ricci, Antonieta Cristina Simonato Tonetti, Célia Ap. Barros Santiago, Cleide Diniz Coelho Cortez, Cynthia Regina Fisher, Denise Lage Maggioli, Elza da Glória Jorge, Heloiza Helena Lanza, Keila Rocha Reis de Carvalho, Maria Aparecida Amos, Silvia Matravolgyi Damião, Silvio Tadeu de Oliveira e Zélia Cemin Cardoso, pelas preciosas sugestões e contribuições; e, em especial, à Márcia Mathias Pinto, pela valiosa colaboração e também por ter participado como membro de minha Banca de Qualificação e ter feito uma leitura cuidadosa de meu trabalho.

Aos professores do LAEL, particularmente à Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, que me recebeu em sua casa, mesmo em feriados.

Aos funcionários do LAEL, por todo atendimento prestado.

Aos funcionários da secretaria de alunos do setor de pós-graduação da PUC-SP, por me atenderem sempre com muita eficiência, respeito e carinho.

A todas as alunas participantes da pesquisa, pelo tempo despendido e pela seriedade com que participaram deste trabalho.

A todos os meus alunos, que de alguma forma me impulsionaram a ter um olhar mais crítico sobre o contexto de ensino-aprendizagem.

Aos meus ex-professores do IBILCE-UNESP de São José do Rio Preto, em especial à Ana Mariza Benedetti, Maria Helena Vieira Abraão e Roxana Herrera Guadalupe Álvarez, por terem contribuído em minha formação, por acreditarem em mim e pelo incentivo de sempre.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos investigar as características da apresentação oral desenvolvida nas aulas de língua espanhola e verificar a atuação das alunas da platéia, da professora-pesquisadora e da apresentadora durante essas atividades; os aspectos afetivos revelados pelas alunas e a avaliação que fazem dessa atividade; e observar os problemas lingüísticos revelados nas apresentações orais.

O quadro de participantes é constituído por cinco alunas cursando o último ano do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em português e espanhol e suas respectivas literaturas, e a professora do grupo, que também é pesquisadora.

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma faculdade particular do interior de São Paulo, durante as aulas de língua espanhola, em 2005. Para a coleta foram utilizados: dois questionários, entrevista oral guiada, gravações em áudio, ficha de avaliação, conversa a partir da ficha de avaliação e notas de campo.

Foram utilizados como base teórica para este estudo a apresentação oral em vários contextos (Goffman,1981, Ander-Egg & Aguilar, 1981, entre outros); no contexto educacional (Graham,1994, Underhill, 1987, entre outros); a abordagem comunicativa (Almeida Filho,1993, Widdowson,1991, Scott,1981, Breen & Candlin, 1980); a competência comunicativa (Savignon ,1983, Canale & Swain,1980, entre outros); o brasileiro falando espanhol (Ferreira,1997, Kulikowski & González ,1999, Alcaraz ,2005 e Almeida Filho,1995); e, por último, o conceito de transferência (Selinker ,1972, Lado ,1957, Kellerman ,1978 e Cruz , 2004).

Os resultados revelam um despertar das alunas para seus problemas lingüísticos, o papel delas como aluna e a responsabilidade como futura professora, os procedimentos que podem amenizar os fatores afetivos e a importância da apresentação oral como atividade pedagógica.

Algumas reflexões da professora-pesquisadora sobre o estudo realizado e as contribuições deste estudo para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira estão contidas nas considerações finais.

ABSTRACT

This work aims at investigating the characteristics of oral presentations made in Spanish classes and verifying: how the students in the audience, the researcher-teacher and the presenter act during these activities; the affective aspects revealed by the students and the evaluation they make of such activities; as well as observing the linguistic problems revealed at the oral presentations.

The set of participants consists of five students taking the last year of a Language course in Portuguese and Spanish and their respective literatures, and the teacher of the group, who is also the researcher.

The research took place in a private college in the State of São Paulo inland. The data were collected in Spanish language classes in 2005. The instruments for data collecting were: two questionnaires, guided oral interviews, audio recordings, assessment cards, conversation based on the assessment cards, and field notes.

This study is based on theories of: oral presentation in several contexts (Goffman,1981, Ander-Egg & Aguilar ,1981, among others) and in the educacional context (Graham,1994, Underhill, 1987, among others); the communicative approach (Almeida Filho, 1993, Widdowson, 1991, Scott, 1981, Breen & Candlin,1980); communicative competence (Savignon, 1983, Canale & Swain, 1980, among others); Brazilians speaking Spanish (Ferreira, 1997, Kulikowski & González, 1999, Alcaraz, 2005, Almeida Filho, 1995); and finally, the concept of transference (Selinker, 1972, Lado, 1957, Kellerman,1978, Cruz , 2004).

The results reveal the students' consciousness raising of: their linguistic problems, their roles as students and their responsibilities as future teachers, the procedures which can reduce affective factors and the importance of oral presentations as a pedagogical activity.

Finally some researcher-teacher's reflections on this study and its contributions to the area of foreign language teaching and learning are presented.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1 As apresentações orais.....	6
1.1.1 A arte de falar através dos tempos.....	6
1.1.2 O medo de falar em público.....	7
1.1.3 Características da apresentação oral.....	9
1.1.4 Apresentação oral nas aulas de língua estrangeira.....	13
1.2 A abordagem comunicativa.....	16
1.2.1 A competência comunicativa.....	20
1.3 O brasileiro falando espanhol.....	22
1.3.1 Espanhol é sinônimo de língua fácil.....	22
1.3.2 O conceito de transferência.....	25
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	28
2.1 Natureza da pesquisa.....	28
2.2 Contexto da pesquisa.....	31
2.2.1. O curso de Letras.....	32
2.3 O curso utilizado para a pesquisa.....	32
2.3.1 O grupo de alunas do curso.....	33
2.3.2 As participantes selecionadas.....	33
2.4 A atividade de apresentação oral.....	35
2.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados.....	37
2.6 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados.....	39
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	45
3.1 As características da apresentação oral em sala de aula como atividade didática.....	45
3.1.1 Características das apresentações orais.....	46
3.2 Atuação das participantes (professora-pesquisadora, alunas da platéia e apresentadora) durante as atividades de APO.....	54
3.2.1 Interação dialógica.....	55
3.2.2 Tomadas de turno pela platéia (alunas e/ ou professora-pesquisadora).....	56
3.2.3 Fornecimento de turno para a platéia (alunas e/ou professora-pesquisadora).....	61
3.2.4 Frequência dos tipos de turnos em todas as APOs.....	65
3.2.5 A atuação das alunas da platéia.....	68
3.2.6 A atuação da professora-pesquisadora.....	71
3.2.7 A atuação das apresentadoras.....	72
3.3 Os aspectos afetivos nas APOs.....	75
3.4 Avaliação das alunas sobre as APOs.....	79
3.5 O desempenho lingüístico.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	106
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO: PERFIL E AVALIATIVO.....	107
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO FINAL.....	109
ANEXO 3 - A FICHA DE AVALIAÇÃO.....	110
ANEXO 4 - ENTREVISTA ORAL GUIADA.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1: Objetivos da disciplina de língua espanhola - 7º e 8º períodos	33
Quadro 2.2 - Identificação das alunas participantes.....	34
Quadro 2.3 Síntese das quatro apresentações orais	37
Quadro 2.4 – Tipos de turno.....	42
Quadro 3.1 - Os temas das apresentações orais	46
Quadro 3.2 – Preparação para a apresentação	48
Quadro 3.3- Materiais utilizados na apresentação e a duração	51
Quadro 3.4 – Frequência dos tipos de turno	66
Quadro 3.5 – Transferências gramaticais e de vocabulário apontadas pela professora-pesquisadora.....	84
Quadro 3.6 – Quadro comparativo: transferências gramaticais e de vocabulário identificadas pelas alunas da platéia e pela professora-pesquisadora.....	94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de minha prática profissional como professora de língua estrangeira, ao observar as inquietações das alunas durante a realização de atividades com foco na produção oral, o que, mesmo antes de atuar como professora, sempre despertaram meu interesse. Durante o período de graduação, desenvolvi um trabalho intitulado “Transcrição de materiais auditivos em Língua Espanhola e preparação de exercícios para aulas de laboratório”. Ao começar a ministrar aulas no nível superior, passei a refletir ainda mais sobre a importância de atividades com foco na produção oral para que o aluno saiba, efetivamente, usar a língua estrangeira que estuda e que possivelmente vai ensinar. Isso vale, especialmente, para os alunos do curso de Licenciatura em Letras (em minhas aulas, percebia a satisfação dos alunos que conseguiam se expressar bem em língua espanhola e a frustração daqueles que tinham dificuldade ou que consideravam ruim seu desempenho oral).

O contexto desta pesquisa é o curso de espanhol, ministrado em uma faculdade particular do interior de São Paulo, e as participantes são alunas do quarto ano de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Na disciplina de Língua Espanhola a metodologia adotada para as aulas está embasada nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, com desenvolvimento de várias atividades com foco na produção oral como: debates, seminários, dramatizações, *speeches* ou apresentações orais, discussões em pequenos grupos e em pares, entre outras.

Neste trabalho, dentre as atividades citadas anteriormente, focalizarei uma, pedagógica, que recebe o nome de *speech* no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, mas chamada por mim e pelas alunas participantes da pesquisa de apresentação oral.

O nome apresentação oral é um termo mais abrangente. Alguns autores, como Goffman (1981), Vanoye (1996), Ander-Egg & Aguilar (1981), entre outros, utilizam outros nomes para fazer referência ao mesmo tipo de produção oral: palestra,

comunicação oral, discurso ou conferência. Além disso, apresentação oral pode significar um tipo de apresentação realizada fora do contexto educacional, como em empresas, nos tribunais, na política e no mundo dos negócios de modo geral.

Contudo, neste trabalho, apresentação oral está sendo entendida como uma atividade pedagógica que assume algumas características do *speech*, conforme será mostrado ao longo da pesquisa. O *speech* é uma atividade típica do contexto educacional e também é conhecido por outros nomes, como: *oral communication*, *oral report*, *oral presentation*, entre outros.

A apresentação oral (ou *speech*) é realizada nas aulas de língua estrangeira, mais especificamente com estudantes que já possuem um certo conhecimento de língua para desenvolver a oralidade. Sua utilização em sala de aula se justifica por ser uma atividade em que o aluno tem possibilidade de utilizar a língua por um período maior de tempo, por ser considerada uma atividade comunicativa, autêntica, e por se aproximar de contextos reais de fala da língua estrangeira.

De modo geral, as características da apresentação oral costumam variar dependendo do contexto, do tempo (duração da apresentação), do tema, do público, etc. A apresentação oral desenvolvida em sala de aula também apresenta algumas características próprias.

Ao conversar com minhas colegas de trabalho a respeito das atividades de apresentação oral ou *speech*, percebi que compartilhavam comigo alguns questionamentos sobre as características próprias dessa atividade e a importância que ela tem para o aluno quanto ao desempenho lingüístico apresentado por eles nessas atividades e o modo como os alunos avaliam essa atividade como atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula. Algumas colegas discutiram a maneira como essa atividade era sugerida pelos materiais didáticos e comentaram que poucos materiais tratam especificamente do assunto.

Várias são as opiniões sobre a realização desse tipo de atividade em sala de aula. De acordo com o relato dos próprios alunos e de professores com os quais trabalhei durante algum tempo, essa atividade é importante como uma oportunidade, uma possibilidade de usar a língua no contexto de sala de aula. Entretanto, alguns

alunos costumavam relatar sua frustração diante de seu desempenho na apresentação e afirmavam sentir medo, nervosismo, vergonha de falar em público, em especial em língua estrangeira.

Minha prática em sala de aula e as leituras que realizei, permitem afirmar que os alunos, em especial os adultos, parecem ser muito exigentes em relação à imagem por já possuírem mais vivência e conhecimento na língua materna. Polito (2000a) menciona dois tipos de oradores que, muitas vezes, coexistem nas pessoas, um real e o outro imaginado. O real, segundo o autor, é aquele que, conforme o nome sugere, apresenta qualidades e defeitos. Já o imaginado é aquele que a pessoa pensa ser aos olhos da platéia; é aquele que, às vezes por falta de auto-estima ou por medo, cria obstáculos para apresentar-se publicamente. Outros autores, como Somoggi (1999), Mendes & Junqueira (1999), Bars (2001), tratam do medo em vários contextos, assim como de outros fatores afetivos que as pessoas de modo geral enfrentam quando têm que falar em público. Duarte (1988) e Morais (1992), entre outros, abordam os fatores afetivos no contexto educacional, assunto que também será tratado ao longo deste trabalho.

Muitas pesquisas com foco em atividades no contexto de ensino e aprendizagem já foram realizadas. Alguns exemplos são os trabalhos desenvolvidos por Vinecky (2003), com tarefas comunicativas; Telles (1991), sobre dramatizações; Rigolon (1998), sobre jogos; Penna (2000), sobre o *speech* nas aulas de inglês de um curso particular de um centro de idiomas, entre outros.

O presente trabalho assemelha-se ao de Penna (2000), por apresentar como foco de estudo a atividade de apresentação oral; no entanto, se diferencia por ser uma outra língua, a espanhola, e outro público, alunos do quarto ano de um curso de Licenciatura.

Dentre os trabalhos realizados na área de Língua Espanhola, há muitos com foco em produção oral, como o realizado por Cruz (2004) sobre as etapas de interlíngua oral em estudantes brasileiros de espanhol, e o estudo de Brandão (2003) sobre a correção de erros fonéticos nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. Porém, parece-me que não há estudos na área sobre a atividade de apresentação oral nas aulas de Língua Espanhola.

A partir das considerações apresentadas, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, por apresentar as propriedades da pesquisa-ação propostas por Burns (2005), Crookes (1993), El Andaloussi (2004), Nunan (1992,1996), Nunes (2000) e Thiollent (2000), entre outros. O trabalho tem um caráter reflexivo, foi realizado pela professora-pesquisadora (por mim) em sua sala de aula, marcado pela negociação e desenvolvido em uma situação prática com o intuito de provocar conscientização e melhora nas ações das participantes.

Meu objetivo, ao adotar esse referencial metodológico, também recai sobre “o esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos” (Thiollent, 1997:27), para que as participantes, ao desenvolverem as atividades propostas, se conscientizem de suas dificuldades e tentem buscar alternativas para sanar as deficiências no que se refere às atividades de produção oral.

As participantes da pesquisa são alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras e o trabalho tem como objetivos verificar as características dessa atividade nas aulas de língua espanhola; observar a atuação dos participantes da pesquisa (professora-pesquisadora e alunas) durante a realização dessa atividade; averiguar o desempenho lingüístico apresentado pelas alunas como forma de levá-las à conscientização de seus problemas e de suas dificuldades; investigar os aspectos afetivos e a avaliação que as alunas fazem dessa atividade como uma atividade pedagógica.

De acordo com os objetivos apresentados acima, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as características das atividades de apresentação oral desenvolvidas nas aulas de língua espanhola com as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras?
2. Como foi a atuação da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras?

3. Quais os aspectos afetivos relatados pelas alunas durante a coleta de dados?
4. Qual a avaliação das alunas sobre a atividade de apresentação oral?
5. Que problemas lingüísticos foram observados nas atividades de apresentação oral?

Este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, abordo os aspectos teóricos sobre a arte de falar através dos tempos, o medo de falar em público, as características da apresentação e, mais especificamente, nas aulas de língua estrangeira; a abordagem comunicativa e a competência comunicativa. Faço algumas considerações a respeito do brasileiro falando espanhol e, por último, abordo o conceito de transferência.

O segundo capítulo corresponde à metodologia, em que, apresento o tipo de pesquisa, o contexto, as participantes, a atividade de apresentação oral, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados.

No terceiro, faço a apresentação e discussão dos dados desta pesquisa.

A última parte deste trabalho refere-se às considerações finais, em que apresento uma relação entre o trabalho realizado e minhas reflexões sobre ele, as limitações encontradas e suas implicações; as contribuições desta pesquisa para a área de ensino-aprendizagem de línguas e, ainda proponho, sugestões e encaminhamentos para trabalhos futuros.

Finalmente, apresento as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Inicialmente teço considerações sobre as apresentações orais, a arte de falar em público através dos tempos, o medo de falar em público, as características da apresentação oral e, mais especificamente, nas aulas de língua estrangeira. Em seguida, discorro sobre os conceitos de abordagem e de competência comunicativa. Para finalizar, apresento algumas considerações teóricas sobre o brasileiro falando espanhol e o conceito de transferência.

1.1 As apresentações orais

Nesta primeira parte apresento uma breve síntese sobre a arte de falar em público através dos tempos. Posteriormente faço algumas considerações sobre o medo de falar em público e as maneiras de enfrentá-lo. Por último, abordo as características da apresentação oral em vários contextos e, especificamente, nas aulas de língua estrangeira, como uma atividade que objetiva melhorar a produção oral do aluno.

1.1.1 A arte de falar através dos tempos

Segundo Polito (2000a) e Bars (2001), a arte de falar em público teve origem na Sicília, no século V a.C., através de Corax, para quem o discurso deveria ser dividido em cinco partes: o exórdio (preâmbulo), a narração, a argumentação, a digressão e o epílogo, constituindo-se em um discurso preparado e organizado. Ainda segundo os autores, a partir de então, os povos grego e romano, os grandes pensadores como Aristóteles, Sócrates e Cícero detêm o domínio da palavra.

Polito (2000a:30) afirma que a arte de falar em público, nos dias atuais, ganhou um amplo espaço, pois não se limita aos religiosos, políticos e advogados; vários outros profissionais precisam se comunicar bem para enfrentar diversas situações.

Entretanto, ainda segundo esse autor, o auditório atual exige uma fala mais natural e objetiva, diferente daquela utilizada pelos gregos e romanos.

A arte de falar em público, em especial para o espaço educativo, é uma ação que pode acarretar problemas de ordem afetiva, como por exemplo, o medo, conceito que abordo na seção seguinte.

1.1.2 O medo de falar em público

Conjuntamente com a necessidade de se falar em público, o medo daí proveniente aflige um grande número de pessoas. As causas e/ou justificativas são muitas, originárias de fatores como timidez, ansiedade, vergonha ou mesmo domínio insuficiente dos temas a serem apresentados.

O medo de falar em público é um tema já estudado por vários autores em contextos diferentes. Bars (2001), Polito (2000a), Somoggi (1999) e Mendes & Junqueira (1999) tratam do medo de falar em público na empresa, no auditório e nas apresentações públicas em geral. Já Moraes (1992), Duarte (1988) e Penna (2000) abordam-no no contexto educacional.

Segundo Bars (2001:29), o medo de falar em público é um fantasma que até mesmo o orador mais experiente enfrenta e a única maneira de vencê-lo é o enfrentamento. Para Bars (2001), a preparação adequada para se realizar uma determinada apresentação oral em público e o tempo ajudarão o orador a lidar com esse “fantasma”.

Polito (2000a:33) acredita que o homem tem, na sua constituição verbal, dois oradores que coexistem dentro dele: um orador real e outro imaginado. O primeiro, como o próprio nome sugere, é o real, com defeitos, mas também com qualidades, o orador que aparece aos olhos da platéia. O segundo, o imaginado, é aquele que o orador pensa transmitir aos ouvintes, e que pode ser aquele que, pela baixa auto-estima, medo e outros fatores psicológicos, distorce a imagem do apresentador e cria obstáculos para que este se apresente publicamente.

Somoggi (1999) realizou diversos estudos para descobrir do que as pessoas tinham medo e concluiu que a grande maioria delas sente medo de falar em público.

Autores como Mendes & Junqueira (1999:41) revelam que o medo é um opressor que nos deixa em uma “zona de desconforto”. Além do medo, apontam também a timidez, a tensão e a ansiedade, vilãs muito presentes nas situações de apresentações em público, quando o apresentador está em evidência.

Nos estudos realizados por esses autores, os aspectos afetivos como medo, ansiedade, vergonha, timidez, tensão e outros são fatores muito presentes no apresentador em situação de apresentação oral. No entanto, ressalto que a preparação e a prática desse tipo de atividade podem amenizar os fatores afetivos intervenientes.

Em uma perspectiva educacional, estudos feitos sobre o medo têm gerado algumas conclusões. Morais (1992) desenvolveu um trabalho com o objetivo de analisar o desconforto em aulas de língua estrangeira em dois contextos de aprendizagem e concluiu que a ansiedade é uma variável afetiva que pode ser gerada pela experiência de aprendizagem numa situação de sala de aula e que os estudos que investigam as percepções dos estudantes ajudam a compreender melhor esse fator afetivo.

Duarte (1988), por sua vez, estudou o medo a partir das relações interpessoais em sala de aula em um curso de inglês na universidade e o desempenho do aluno numa situação de medo e concluiu que o silêncio em aula de prática oral ocorre devido ao medo.

Penna (2000), ao analisar os dados de sua pesquisa, comenta que os aspectos afetivos verificados nos *speeches* estão relacionados às características individuais do aluno, mas que o nervosismo e o medo podem ser conseqüências da falta de preparação.

O tema abordado é de suma relevância para o meu trabalho, pois as questões afetivas estão muito presentes nas apresentações orais em diversos contextos, mais

especificamente nas aulas de língua estrangeira em que, além de o aluno ficar em evidência, ele tem de falar uma língua estrangeira.

Outro fator a ser considerado é o perfil do participante: aluno adulto, que parece mais criterioso, exigente, por já ter vivência ou conhecimento maior da língua materna e se preocupar com sua imagem, com os julgamentos dos outros. Dessa forma, acredito que as atividades de apresentação oral, a preparação e a experiência de falar em público farão com que os problemas afetivos dos alunos possam ser atenuados.

Como a apresentação oral é o foco de meu trabalho, apresento, na seção seguinte, um referencial teórico sobre as características dessa atividade.

1.1.3 Características da apresentação oral

Apresentação oral é um termo abrangente. Alguns autores, como Goffman (1981), Vanoye (1996), Ander-Egg & Aguilar (1981), entre outros, utilizam nomes como palestra, comunicação oral, discurso ou conferência. Mas, independentemente do nome dado à apresentação oral, trata-se de uma atividade que deve ser adequada ao contexto (tribunal, auditório, empresa), planejada de acordo com as características do conteúdo e do público que vai ouvi-la (Hager *et alli*, 1997; Polito, 2000b; Vanoye, 1996; Ander & Aguilar, 1981). Para o êxito da atividade, é preciso “saber quem são os membros participantes da audiência para adequar as informações de acordo com suas necessidades.” (Hager *et alli*, 1997:25)¹

Para as apresentações orais, Polito (2000b:17) propõe um roteiro assim estruturado: escolha do assunto, determinação dos objetivos, conhecimento dos ouvintes, verificação do local e das circunstâncias da apresentação, além da realização da pesquisa e da escolha das informações.

O roteiro acima está relacionado ao planejamento da apresentação. Além disso, o autor propõe que a apresentação seja dividida em partes: introdução, preparação, assunto central e conclusão.

¹ As traduções deste trabalho foram feitas pela pesquisadora.

Já Mendes & Junqueira (1999:65), diferentemente de Polito (2000b), apontam como essencial o desenvolvimento de técnicas de apresentação, pois afirmam que são elas que promovem uma comunicação de qualidade. Utilizam o recurso “CHA”: conhecimentos, habilidades e atitudes como um roteiro para guiar os apresentadores. Esse recurso, conforme sugerem os autores, é importante por especificar três etapas: a primeira, Conhecimento, consiste em obter informações pertinentes à apresentação; a segunda, Habilidade, remete a saber fazer, saber executar o que foi planejado; e, a terceira, Atitude, é o querer fazer. As três etapas agregam fases que os autores consideram necessárias para uma boa apresentação: a de planejamento (antes da apresentação); a de apresentador (durante a apresentação); e a de avaliador (depois da apresentação).

Os mesmos autores afirmam que a apresentação segue um esquema lógico: introdução, desenvolvimento, conclusão e frase sugestiva para encerrar a apresentação, deixando uma marca positiva do apresentador. Ainda sugerem que seja realizado um *checklist* para que o apresentador aperfeiçoe sua apresentação e esteja atento aos detalhes: público-alvo; características do evento; local do evento; equipamentos eletrônicos e recursos didáticos.

Em relação à apresentação oral, Vanoye (1996:161) aponta para uma variação que ocorre de acordo com a situação do emissor e do receptor. O autor propõe uma classificação da comunicação oral em dois tipos, assim definidos:

- Intercâmbio - os papéis do emissor e do receptor se invertem, os interlocutores conversam efetivamente. São exemplos de comunicação dessa natureza o diálogo, a entrevista, a reunião, entre outros.
- Não-intercâmbio - caracteriza-se pela impossibilidade do receptor, ainda que esteja presente de assumir o papel do emissor. São exemplos de comunicação desse tipo a aula expositiva, o discurso, o sermão, a apresentação teatral, entre outros.

Esses dois tipos não estão isentos de fatores externos para que possam ser estabelecidos. Por isso, o autor acrescenta que o uso de um ou outro irá depender de circunstâncias como o tipo de ouvintes e o contexto da apresentação: número de

peças, as características do grupo, o tipo de linguagem, a natureza da mensagem e as condições para a comunicação. Portanto, uma apresentação oral, dependendo das circunstâncias expostas anteriormente, pode passar de uma situação de não-intercâmbio para uma de intercâmbio.

Vanoye (1996:169) ainda ressalta que a apresentação oral é caracterizada por um compromisso simultâneo entre a língua falada e a escrita, pois considera que uma boa apresentação oral deve se aproximar da comunicação escrita por exigir, em um primeiro momento, uma preparação e um plano elaborado, aspectos típicos da comunicação escrita. Porém, ainda segundo o autor, ao se efetivar, a apresentação oral assume seu caráter de língua falada, uma vez que deve ser dita e não lida. Ele justifica isso com o seguinte argumento:

As informações transmitidas por um texto escrito são muito numerosas, enquanto que as transmitidas por um texto falado são diluídas pela redundância, repetições, pausas, e, por isso mesmo, bem mais acessíveis. A leitura “apaga” a personalidade do orador, que não olha para o público e se distancia dele e exclui modos de comunicação não-verbais, indispensáveis para manter o contato: olhares, gestos, expressão corporal. E também assimila certos elementos expressivos próprios da língua falada: entonação, acentos, pausas, etc. (Vanoye, 1996: 169).

O autor conclui ressaltando a importância da escrita para que a apresentação possa assumir o caráter oral de maneira eficaz, e aponta que os tipos de comunicação oral podem passar de não intercâmbio para intercâmbio, dependendo das reações do auditório, de o orador saber adaptar-se às circunstâncias do meio e, quando necessário, realizar as alterações que convenientes para o contexto em que está atuando.

Um outro ponto relacionado a apresentações orais é o da melhora na capacidade de comunicação e expressão, o que, para Ander-Egg & Aguilar (1981:10), é um aspecto do desenvolvimento pessoal. Os mesmos autores, ao discutirem as técnicas de comunicação oral, afirmam que o problema está ancorado no modo como as pessoas vão organizar as idéias e apresentá-las, pois acreditam que os elementos potencializadores para aprender a dizer o que se sabe estão nas técnicas de expressão e comunicação.

Quanto à preparação para desenvolver esse tipo de atividade de comunicação oral, os autores dizem que: "Para expressar adequadamente as próprias idéias é necessário empenhar-se. O caminho mais seguro para a inspiração é a preparação" (Ander-Egg & Aguilar, 1981:17). Para eles o orador deve reunir e organizar os pensamentos, idéias e convicções próprias em relação ao tema da comunicação oral e, posteriormente, apresentá-los de maneira adequada ao contexto. Os mesmos autores expõem as alternativas em relação às formas de apresentação (Ander- Egg & Aguilar, 1981:43-46):

- a) Discurso lido – leitura de todo o texto.
- b) Discurso de memória - discurso memorizado sem apoio do material escrito.
- c) Discurso com ajuda de memória: discurso inteiramente escrito apenas para auxiliar a memória.
- d) Discurso com esquema: um esquema que auxilia o orador para que não se perca durante a apresentação.

Os autores afirmam que o melhor tipo de discurso é aquele feito a partir de um esquema:

Esto sin duda es lo más recomendable y es el mejor método, pues une el máximo de rigor al máximo de elasticidad. El itinerario del pensamiento está jalonado hasta el punto que el orador no puede perderse, pero al mismo tiempo hay un gran margen de espontaneidad y plasticidad, que es lo que da vida al discurso. (Ander-Egg & Aguilar, 1981:45).

Autores como Laskowski (1997) e Goffman (1981) apontam a preparação como um processo fundamental e necessário, que deve ocorrer a partir de um questionamento prévio a respeito de itens como objetivo e conteúdo da apresentação, audiência, recursos que serão utilizados e outros elementos que favoreçam o sucesso da atividade. A postura deve ser adotada a partir das características do auditório e do local, pois o apresentador terá contato imediato com a audiência, em interação face a face, que exige preparação do assunto e adequação ao contexto.

Em suma, o que todos esses autores apontam em relação à apresentação oral é que ela precisa ter um objetivo, ser planejada de forma coerente com o conteúdo e adequar-se ao contexto e ao público ou audiência. Polito (2000b) defende a utilização de um roteiro estruturado para o planejamento da apresentação. Já Mendes & Junqueira (1999) apontam o uso de técnicas de apresentação e recomendam a utilização de um instrumento, o *checklist*, antes, durante e depois da apresentação.

Ander-Egg & Aguilar (1981) expõem as alternativas de apresentação oral, entre as quais, o discurso lido. No entanto, Vanoye (1996) condena esse tipo de discurso. Concordo com Vanoye (1996:169), pois acredito que esse discurso, conforme já mencionado anteriormente, “apaga” a personalidade do apresentador e exclui modos de comunicação não-verbais, como gestos e expressão corporal. Além disso, não apresenta características próprias do texto oral, como repetições, redundâncias e pausas. Penso que a melhor estratégia é a apontada por Ander-Egg & Aguilar (1981), do discurso com esquema, pois, além de servir de apoio ao apresentador para que não se perca durante a apresentação, mantém as características da oralidade.

Finalmente, em concordância com os autores anteriormente citados, adoto em meu trabalho a apresentação com esquema, pois esse tipo de atividade pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, melhorando a capacidade de comunicação e expressão do aluno.

Após considerações sobre as características da apresentação oral em vários contextos, faz-se necessário examiná-la nas aulas de língua estrangeira, foco deste trabalho, o que faço na seção seguinte.

1.1.4 Apresentação oral nas aulas de língua estrangeira

Nas aulas de língua estrangeira, as atividades de aprendizagem de língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) relacionadas à apresentação oral

recebem nomes diferentes: discurso (*speech*), relatório oral (*oral report*), comunicação oral (*oral communication*), entre outros.

Graham (1994), ao se referir a esse tipo de atividade, chamada por ele de *speech*, defende a necessidade de um preparo prévio para que a atividade seja bem-sucedida, além de uma escolha adequada do assunto e de uma prática prévia. Tais atividades, segundo o autor, não estão isentas do caráter reflexivo, ou seja, deve-se dar ao aluno oportunidade de refletir sobre sua prática para que possa identificar os pontos possíveis de aprimoramento e, assim, alcançar um nível mais consciente da língua.

Quanto à escolha do tema, Underhill (1987) e Ander-Egg & Aguilar (1981) enfatizam a necessidade de que essa escolha recaia sobre algo de interesse e importância para o aluno - se possível, uma escolha pessoal, dele - para que a apresentação seja bem desempenhada. Em minha experiência docente, percebo que as escolhas feitas pelos próprios alunos mostram-se mais eficazes do que as feitas pelo educador.

Para Murphy (1991), as atividades de produção oral, nomeadas por ele como comunicação oral (*oral communication*), são importantes para que o estudante tenha oportunidades de melhorar a fluência na comunicação. O autor entende que a atividade de comunicação oral deva ser desenvolvida com alunos com conhecimento intermediário ou avançado de língua, pois possibilita a eles uma prática oral da língua estudada por um período mais longo. Já para o aluno iniciante ou com pouco conhecimento de língua, o autor sugere atividades em pares e em pequenos grupos, para que não se sinta desconfortável.

Outro ponto ressaltado por esse autor é que os alunos precisam ter essas atividades de comunicação oral integradas ao currículo, de modo a atender objetivos ou necessidades deles. Por isso, recomenda que essas atividades sejam desenvolvidas com alunos que já tenham tido um maior tempo de estudo e conhecimento de língua, pois acredita que eles se sentirão mais seguros e os professores terão oportunidade de ajudá-los a desenvolver a oralidade na língua estrangeira. Isso, no entanto, não invalida a prática com alunos com pouco conhecimento lingüístico.

Apesar de Underhill (1987:47) utilizar o nome relatório oral (*oral report*) e Murphy (1991), comunicação oral (*oral communication*), ambos destacam que, nessas atividades, o aluno precisa preparar sua apresentação e fazer algumas notas, podendo utilizá-las como material de apoio. Além disso, deve poder fazer uso dos equipamentos eletrônicos que achar conveniente.

Segundo Underhill (1987), a atividade de apresentação oral ou relatório oral é de suma importância no ensino de línguas, considerada uma atividade autêntica e comunicativa, pois, nela, o aluno utiliza a língua em uma situação parecida a uma situação real de fala. Ele sugere que o aluno se prepare para a apresentação e para os questionamentos posteriores da audiência, que podem ser conduzidos pelo professor. O autor considera que esse é um exercício bastante coerente para o contexto da sala de aula e acredita que seja um meio eficaz para avaliar o apresentador e verificar as impressões da audiência no que se refere à compreensão, reação e questionamentos.

Vázquez (1999:73), que utiliza o termo *producción oral*, afirma que tais atividades podem ser tanto espontâneas quanto preparadas. Para ambos os tipos, a autora sugere que alunos e professor usem questionários para corrigir, avaliar e observar a produção oral do aluno e sua atuação e a do professor durante as atividades de produção oral.

Penna (2000) é outra autora que exemplifica e descreve o uso dessa atividade, chamada por ela de *speech*, em sala de aula de um curso particular de idiomas, com alunos de nível de proficiência intermediário superior, para promover aprendizagem da língua estrangeira (nesse caso, o inglês). No estudo, Penna (2000) investigou as características dessa atividade desenvolvida em seu contexto de trabalho, os fatores afetivos e as contribuições das reflexões retrospectivas para o desempenho dos alunos.

Um aspecto a ser observado em atividades dessa natureza é que o tipo de apresentação oral proposta para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas assume um caráter monológico, ou seja, o aluno se prepara para a apresentação e fala por um período de tempo. Underhill (1987:47), por exemplo, propõe que o aluno

fale entre 5 e 10 minutos e que responda às possíveis dúvidas da platéia depois da apresentação.

Percebe-se que, apesar dos nomes diferentes dados às atividades de apresentação oral, como discurso, comunicação oral, palestra, produção oral, relatório oral, entre outros, todas têm por objetivo o desenvolvimento da produção oral dos alunos. Além disso, focalizam produções com enunciados mais longos, ou seja, que propiciem maior tempo de exposição à língua, e se assemelhem a usos reais da língua estrangeira em questão.

Com base no que foi exposto acima, adoto, no meu trabalho, o nome de apresentação oral porque a atividade proposta reúne vários elementos citados pelos autores nesta seção e porque, sobre ela, incidem as seguintes implicações que justificam sua escolha como atividade pedagógica: a necessária preparação, em especial, por ser realizada em forma de monólogo; a estipulação do tempo de fala do apresentador, que variou entre 5 e 20 minutos; leitura de textos; pesquisa; utilização de recursos audiovisuais; e a escolha do tema, pelo aluno.

Neste trabalho, ao adotar a atividade de apresentação oral, proponho-me a descrever a realização das atividades propostas para meu grupo de alunas com os seguintes objetivos: verificar, na prática, as características dessa atividade, considerando-a como uma possibilidade de os alunos usarem a língua estrangeira, no caso, o espanhol, por um período mais longo de tempo, no contexto de sala de aula; e verificar a atuação do grupo, o desempenho lingüístico das apresentadoras, a avaliação do grupo sobre essa atividade e os aspectos afetivos envolvidos.

Conforme mencionado anteriormente, essa atividade é uma autêntica atividade comunicativa porque dá voz ao aluno, possibilita a ele fazer uso da língua com um determinado propósito comunicativo, entre outros. Assim, ela se enquadra nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, assunto sobre o qual discorro na seção seguinte.

1.2 A abordagem comunicativa

Nesta seção, discorro sobre o conceito de abordagem comunicativa segundo Almeida Filho (1993), Widdowson (1991), Scott (1981) e Breen & Candlin (1980).

A abordagem embasa a atividade didática aqui escolhida, pois a apresentação oral está focada nos interesses e necessidades dos alunos e no desenvolvimento da produção oral em uma situação que parece se aproximar do uso real da língua. Ademais, dá oportunidade ao aluno de utilizar a língua dentro do contexto de sala de aula. Conforme Almeida Filho (1993:36):

O ensino comunicativo é aquele que organiza experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Ainda segundo Almeida Filho (1993:58), o ensino comunicativo possui relevância para o aprendiz pelo fato de o professor “ensinar o uso da língua na e para a comunicação”. Seu foco recai na competência lingüístico-comunicativa. Já na abordagem tradicional, conforme define o autor, a ênfase recai na competência lingüística, na gramática e no léxico, nas estruturas descontextualizadas e, nessa proposta, estão inseridos procedimentos pedagógicos que visam, em última instância, ao ensino apenas sobre a língua e suas respectivas regras gramaticais.

Ao defender um tipo de ensino voltado para a competência lingüístico-comunicativa, o autor acredita que a língua estrangeira, será assim classificada (estrangeira) para o aprendiz apenas no início do processo de aprendizagem, se não se restringir apenas ao sistema lingüístico. Se for aprendida na e para a comunicação, vai se “desestrangeirizar” durante o processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de línguas para a comunicação também é abordado por Widdowson (1991:16-17), que discute a forma (gramatical) e o uso (comunicativo) no ensino de línguas. Ao comentar a produção oral, o autor aponta que, quando o aluno realiza uma atividade de produção oral, é possível observar o seu desempenho, e que ambos os conceitos, forma e uso, são questões vinculadas ao desempenho. A forma

pode ser observada na produção oral, se o aluno souber utilizar as regras lingüísticas; enquanto o uso é verificável se o aluno apresentar capacidade de uso, se for capaz de utilizar as regras lingüísticas para uma comunicação eficaz.

Outro questionamento feito por Widdowson (1991) refere-se à utilidade de exercícios mecânicos de substituição, de preenchimento de lacunas, entre outros, que priorizam a gramática. Segundo ele, em especial nos estágios iniciais de ensino de línguas, a língua acaba não se materializando como comportamento comunicativo normal, pois muitas frases estão restritas ao âmbito da exemplificação da forma, sem se estender ao uso. Além disso, ainda conforme Widdowson (1991:18), um amplo uso de dramatizações e atividades de faz-de-conta acaba impregnando as aulas, com apresentação de exemplos e modelos completamente fora do círculo vivo das trocas sociais, sendo alguns até mesmo impróprios em contexto real de uso. O autor ressalta que esses procedimentos não devem ser totalmente condenados, mas recomenda o reconhecimento das limitações deles para o autêntico ensino de línguas.

Ainda, segundo Widdowson (1991:25-37), o objetivo de um curso deve estar pautado no uso do idioma para fins comunicativos, o que acaba não ocorrendo quando se exagera no ensino restritivo das formas, impróprio para a aquisição de um conhecimento autêntico. Para ele, o ensino do uso parece garantir a aprendizagem de formas, uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro.

A questão do ensino comunicativo também é apontada por Scott (1981:70) ao afirmar que:

It is important not to confuse plenty of student talk with learning to communicate. They are not synonymous. A communicative approach to speaking emphasizes the use of language above the level of the sentence. Structural approaches, on the other hand, are concerned with the production of grammatically accurate sentences.

Scott (1981) e Widdowson (1991) criticam as atividades próprias da visão estruturalista, com foco na forma. Os autores, pautados nos estudos da abordagem comunicativa, defendem que, para o aluno é mais importante saber usar a língua estrangeira, tanto no ambiente educativo como fora dele.

Outro aspecto importante sobre a abordagem comunicativa diz respeito aos papéis do aluno e do professor. Breen & Candlin (1980) referem-se ao papel do aluno da seguinte forma:

The role of learner as negotiator - between the self, the learning process, and the object of learning – emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in interdependent way. (:100).

Corroborando esse posicionamento, Nunan (1989: 80-81) aponta que, com a abordagem comunicativa, o aluno deixa de ser passivo e de reproduzir o que o professor ensina, passa a ser ativo, a negociar significados e ter mais responsabilidade e autonomia sobre o seu processo de aprendizagem.

Já o papel do professor é o de negociador dos significados e de facilitador da aprendizagem, deixando o lugar de centro do processo para ocupar o de co-participante no contexto de sala de aula. Breen & Candlin (1980:99) declaram que:

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as independent participant within the learning- teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.

Os papéis do professor e do aluno têm importância direta para este trabalho, na medida em que, durante as aulas ministradas no curso de Letras, contexto de pesquisa deste estudo, há o deslocamento de foco, que passa do professor para os alunos. Destaco, também, o aluno atuando com bastante autonomia² na apresentação oral, sendo responsável pelo seu processo de aprendizagem e

² A autonomia aqui referida é contemplada em estudos como os de Dickinson (1994). Trata-se de um pressuposto básico para o aprendizado, inclusive de línguas, e está permeada pelas noções de responsabilidade do aluno pelo seu processo de aprendizagem. Segundo Weininger (2001:49), o aprendizado deixou de estar centrado na figura do professor e passou a focar a experiência vivida pelo aluno, amparado pelo viés social do conhecimento e baseado em situações autênticas, provenientes da realidade social dele, objetivando o desenvolvimento de sua autonomia.

fazendo uso da língua espanhola na atividade proposta. Em outras palavras, pretende-se levar o aluno a “se tornar autor do próprio mundo, bem como um aprendiz e usuário autônomo da língua” (Pennycook, 1997:45), enquanto o professor ocupa o lugar de negociador e “gerenciador” das atividades e, ainda, atua como co-participante do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, os autores resenhados propõem, através de teorias e conceitos, que o aprendiz tenha competência comunicativa para usar a língua estudada em vários contextos, conceito que abordo na próxima seção.

1.2.1 A competência comunicativa

A competência comunicativa tem sido vista sob várias perspectivas. Segundo Savignon (1983:9), é um fenômeno relativo, dependente da cooperação dos participantes envolvidos. Para Hymes (*apud* Brown, 2000:246), é a capacidade de transportar e interpretar as mensagens e negociar significados interpessoais em contextos específicos.

Canale & Swain (1980:28-34) e Canale (1983:6-14) entendem que a competência comunicativa se compõe de quatro outras competências: gramatical, estratégica, sociolingüística e discursiva.

A **competência gramatical**, segundo as autoras, corresponde aos códigos lingüísticos, como vocabulário, pronúncia, aspectos semânticos, formação de palavras, formação de sentenças, itens lexicais, morfológicos e de sintaxe. É o tipo de competência que enfatiza a acuidade e é de suma importância por ser um dos objetivos da abordagem comunicativa, não só a comunicação, mas uma comunicação expressa de modo eficaz e gramaticalmente correta. Em síntese, pressupõe o domínio e a habilidade na utilização do código lingüístico.

Segundo Brown (2000), a competência gramatical se realiza pela apreensão dos itens lexicais e das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Corrobora o posicionamento de Scarcella & Oxford (1992:75) que, ao discutirem a competência comunicativa, defendem a importância da competência lingüística e do

ensino da gramática para os estudantes. Acrescentam que o bom desenvolvimento da competência gramatical requer que a gramática seja apresentada de forma significativa, ou seja, em contextos autênticos de língua e não de forma isolada.

A **competência estratégica**, por sua vez, é definida por Canale (1983) como pertencente ao domínio de estratégias verbais e não-verbais de comunicação com o objetivo de ampliar a eficiência comunicativa. Quando aplicadas, essas estratégias dão conta de resolver problemas tanto de ordem gramatical, quanto sociolingüística e discursiva. Por ser um recurso que pode ser utilizado tanto de forma verbal como não-verbal, a aplicação da competência estratégica pode compensar uma falta, insuficiência, desconhecimento ou esquecimento. Utiliza-se uma paráfrase, um sinônimo, enfim, algum recurso para sanar a falta no momento em que a atividade está sendo realizada.

Savignon (1983:40) a entende como a estratégia empregada para compensar pouco conhecimento. Defende, também, que outros fatores limitantes, como a fadiga, a distração e a falta de atenção podem ser compensados com a competência estratégica.

Já a **competência sociolingüística**, segundo Canale & Swain (1980), está estreitamente relacionada ao contexto de produção do discurso. Ela requer entendimento do contexto social onde a língua é usada, adequação do discurso a diferentes contextos tendo em vista os participantes, o conhecimento do propósito da informação e das normas da interação.

Savignon (1983:37) partilha da mesma visão apresentada por Canale & Swain (1980). Entende que a competência sociolingüística deve ser vista de forma interdisciplinar por pesquisar regras sociais e uso da língua.

Por fim, a **competência discursiva**, para Canale & Swain (1980) e Canale (1983), consiste em reunir, combinar harmoniosamente formas e significados gramaticais para se ter um texto uniforme. Consideram, também, a coesão e a coerência como recursos relevantes dessa competência. A coesão está relacionada à escolha de estruturas que facilitam a interpretação do texto e a coerência se refere a uma adequação das escolhas para que não haja ambigüidade e confusões.

Com base no que foi exposto sobre a competência comunicativa, é possível afirmar que todas as outras competências que a compõem são importantes para o processo comunicativo e para o ensino de línguas de modo geral.

Scarcella & Oxford (1992:81) defendem que os professores enfatizem determinado componente comunicativo tendo em vista o objetivo proposto, as necessidades e interesses dos alunos, tanto a curto quanto a longo prazo. Exemplo disso fica evidente quando um aluno sabe usar a língua, mas precisa ser reconhecido como um falante culto - ele precisa de competência lingüística.

Neste trabalho, ênfase maior será dada à competência lingüística do aluno devido à sua situação: aluno do quarto ano do curso de licenciatura em Letras e, portanto, futuro professor de língua espanhola, que terá de ser modelo para seus futuros alunos e não poderá apenas se comunicar, mas deverá ter domínio e habilidade na utilização do código lingüístico.

1.3 O brasileiro falando espanhol

Nesta seção, abordo, inicialmente, uma questão muito própria do senso comum: espanhol é sinônimo de língua fácil. Posteriormente, discuto o conceito de transferência.

1.3.1 Espanhol é sinônimo de língua fácil

Não é difícil encontrar brasileiro que ache que o espanhol é uma língua fácil, tendo em vista a aparente semelhança com o português. O brasileiro, quando indagado “Você sabe falar espanhol?”, responde, na maioria das vezes, “O espanhol, eu arranho”. Por serem línguas próximas, o senso comum construiu o discurso de que todo brasileiro é capaz de se comunicar em espanhol.

Para contextualizar a afirmação do parágrafo anterior, trago, aqui, um exemplo típico de um brasileiro tentando falar espanhol: o ex-técnico da seleção brasileira de futebol, Vanderlei Luxemburgo. Muitas foram as críticas quanto à sua atuação como

falante de espanhol, ou melhor, de “portunhol”, quando trabalhava como técnico do Real Madrid. Chico Silva, em um artigo da revista *Isto é*, brinca com o fato de Vanderlei apresentar dificuldades com a língua espanhola, e relata algumas gafes cometidas por ele: “Conosco o Ronaldo e sei que não gosta mucho de trabajar la parte física. Mas terá que hacelo”. As críticas a Vanderlei Luxemburgo parecem estar relacionadas ao papel social que ocupava, pois, como técnico do Real Madrid, esperava-se que ele pudesse ser reconhecido como um falante de prestígio, que apresentasse um discurso lingüisticamente “correto”.

É importante comentar, em relação ao exemplo mencionado acima, que as críticas tecidas em relação ao “portunhol” de Luxemburgo revelam que não é apenas o professor de línguas que precisa exibir um discurso lingüisticamente correto: para o técnico do Real Madrid não bastou comunicar-se. Dessa forma, de acordo com os papéis sociais, espera-se que um técnico de futebol, como é o caso de Vanderlei, e pessoas que ocupam lugar de prestígio, como o presidente de um país e outras, saibam exibir o padrão culto da língua.

Segundo Ferreira (1997:144 -151), o termo “portunhol” é bastante utilizado nas zonas fronteiriças e também no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola por brasileiros. É usado na prática e na literatura especializada para designar a produção de um falante de espanhol ou português tentando falar a outra língua. Para o autor, o mito da aparente facilidade pode levar muitos alunos brasileiros a não tratar sériamente o aprendizado da língua espanhola, o que acabaria causando maior dificuldade para o professor. Isso posto, Ferreira (1997) entende que o professor deve, então, trabalhar mostrando as diferenças, para, aos poucos, desmistificar essa idéia de “facilidade”.

Kulikowski & González (1999), discutindo as representações e o perfil dos estudantes brasileiros com relação à língua espanhola, assim se pronunciam:

En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los “escenarios de desarrollo” (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es “otra lengua”, que es difícil - ¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc.(:12)

Com base em minha experiência de professora de língua espanhola, concordo parcialmente com o apresentado acima. Depois de algum tempo estudando a língua espanhola, a maioria dos estudantes brasileiros, em especial os do curso de Licenciatura em Letras, percebem toda a complexidade sociolingüística e cultural da aprendizagem desse idioma.

A questão da aprendizagem de línguas próximas foi tema de pesquisa de outros estudiosos (Alcaraz, 2005; Almeida Filho, 1995;). Em relação às semelhanças entre o espanhol e o português, estas se devem ao fato de ambas serem línguas românicas e com a mesma origem, o latim. Nesse caso, “a proximidade, em vez de ajudar, pode dificultar o aprendizado da língua em questão.” (Alcaraz, 2005:197).

Ferreira (1997:143) considera que a proximidade entre as línguas traz vantagens e desvantagens. Vantagem em um primeiro momento, pois o estudante de espanhol é considerado um falso principiante, já que ele traz consigo conhecimentos e habilidades que são comuns às duas línguas. Contraditoriamente, a aparente vantagem inicial da proximidade entre as línguas leva os estudantes a perceber mais facilmente as semelhanças do que as diferenças. Sem perceber as diferenças, o estudante produzirá o famoso “portunhol”, termo utilizado para designar a produção de um falante de espanhol ou português tentando falar a outra língua, conforme explicado acima.

Porém, para autores como Almeida Filho (1995), há vantagens nessa proximidade. Após destacar que, dentre as línguas românicas, o português e o

espanhol são as que apresentam maior afinidade entre si. Almeida Filho (1995:14) acrescenta que o alto grau de compreensibilidade entre elas estimula o estudante a arriscar-se mais com mais segurança, fatores que podem favorecê-lo pela grande probabilidade de conseguir resultados mais satisfatórios na língua espanhola.

Em suma, após realizar a revisão da literatura, posso afirmar que discordo de Kulikowski & González (1999:12), quando argumentam que a língua espanhola é difícil e que o aprendiz “jamais poderá conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem” (:12). Acrescento, ainda, que caracterizar uma língua como difícil ou fácil é algo que parte do senso comum, e que, ao aprofundar meus estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas, cheguei à conclusão que não existe língua difícil e língua fácil: cada língua demanda uma certa complexidade no processo de sua aprendizagem e há muitos outros fatores intervenientes, como motivação, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, entre outros.

Cabe ressaltar que a expressão "conhecê-la plenamente" é muito delicada, pois não conhecemos plenamente nem a nossa língua materna (no caso, o português). Aprendemos uma língua para um determinado fim, para realizar determinadas atividades, mas a completude não é alcançada nem na língua materna. Acredito que seja possível que tenhamos algum conhecimento e que possamos utilizá-lo em determinados contextos, mas é preciso enfatizar que o processo de aprendizagem é muito complexo e exige cuidado e dedicação.

Aponto, ainda, que todo brasileiro deve desconfiar dessa “aparente” vantagem inicial apresentada por alguns autores e se preocupar com o estudo da língua espanhola de forma séria e comprometida, em especial os estudantes de Licenciatura em Letras, que serão professores de Língua Espanhola.

Em suma, todas as questões discutidas acima, como facilidade, vantagens e “portunhol”, partem do senso comum e são bastante usuais tratando-se do ensino de espanhol para estudantes brasileiros, mas, em pesquisas realizadas por alguns estudiosos da área, a visão é outra, pois, ao contrário do que defende o senso comum, discutem-se as dificuldades e os problemas encontrados por alunos brasileiros aprendizes de espanhol.

Outro conceito bastante relevante para essa discussão é o de transferência, que abordo na próxima seção.

1.3.2 O conceito de transferência

O conceito de transferência, no percurso do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foi utilizado e entendido de diversas maneiras.

Historicamente as mais antigas tentativas de descrever a aquisição de segmentos de uma língua estrangeira datam dos anos 40 e da Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis*, ou simplesmente CA – Lado, 1957). Segundo Pereira (2004:9), essa teoria estava ligada à Lingüística Estrutural (*Structural Linguistics*) e pensava a transferência (*transfer*) ou interferência como a causa mais importante dos erros cometidos por falantes não-nativos na aquisição de uma língua estrangeira.

Nos anos 40, nos estudos da análise contrastiva, falava-se muito de transferência como algo que se assentava sobre uma plataforma comportamental (behaviorismo), podendo ser positiva ou negativa (Dulay *et alii*, 1982:98). A transferência era positiva quando as estruturas da língua estrangeira eram iguais às da língua materna, resultando em comportamento novo com equivalência no antigo, mas era negativa quando resultava em erro, justamente por conta da não equivalência dos dois sistemas lingüísticos, o antigo e o novo.

Selinker (1972) explica que a transferência é uma estratégia utilizada pelo aprendiz quando percebe que não tem conhecimento lingüístico de algum aspecto da língua estrangeira.

Para Kellerman (1978), transferência refere-se a um processo criativo, uma vez que a transferência de elementos da língua materna para a língua estrangeira é feita pelo aluno. Para ele, a participação ativa do aluno nesse processo pode ocorrer, e ocorre, muitas vezes de forma inconsciente. Isso amplia a discussão sobre o tema porque passa pela questão da semelhança, ou não, entre as línguas, como seria o caso do português e do espanhol.

De acordo com o que foi discutido por Kellerman (1978), é possível afirmar que a transferência pode ser entendida não no sentido de se estabelecer uma comparação entre as duas línguas, contrastando-as ou tentando provar que a transferência é uma consequência, ou mesmo uma interferência, da língua materna; mas que o aluno, ao compreender a transferência, pode conscientizar-se de suas dificuldades e das diferenças e singularidades de cada uma das línguas, o espanhol e o português.

Outro estudo que também trata de transferência é o de Cruz (2004). Segundo a autora, a transferência, no caso da aprendizagem de espanhol por brasileiros, ocorre com frequência, tanto nos empréstimos lingüísticos como na morfossintaxe, o que promove o surgimento de alterações estruturais, como também simplificações, empréstimos e traduções literais.

Em meu trabalho, adoto o conceito de transferência como uma forma de interpretar os erros gramaticais e de vocabulário ocorridos nos dados coletados junto às alunas participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as informações referentes ao suporte metodológico que orientou este estudo. Ele está dividido em seis partes: natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, as participantes, a atividade de apresentação oral, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e procedimentos de análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação por apresentar as propriedades da pesquisa-ação propostas por Burns (2005), Crookes (1993), El Andaloussi (2004), Nunan (1992,1996), Nunes (2000) e Thiollent (2000), entre outros. A escolha metodológica justifica-se por várias razões, dentre elas, pelo trabalho apresentar um caráter reflexivo, por ter sido realizado pela professora-pesquisadora em sua sala de aula, pela negociação entre os participantes envolvidos e pelo desenvolvimento em uma situação prática, com o intuito de provocar uma melhora nas ações das participantes.

Quanto à origem da pesquisa-ação, alguns autores, como André (1995), Hopkins (1993) e Nunes (2000), afirmam que seu aparecimento se deu após a Segunda Guerra Mundial, com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã que a entendia a como uma pesquisa de caráter social, preocupada em ajudar a solucionar os problemas do cotidiano e em mudar atitudes e comportamentos dos grupos em um sistema interativo.

Entretanto, autores como Thirion (1980), El Andaloussi (2004), Burns (2005) e Damião (2006) discordam do pressuposto de que Lewin foi o precursor da pesquisa-ação. Em seus trabalhos, quem aparece como precursor é John Dewey, após a primeira guerra mundial. Segundo os autores, Dewey já entendia esse tipo de pesquisa como essencial para a prática escolar e para a constituição de um objeto de pesquisa em educação. El Andaloussi (2004:73) afirma que:

Naquela época já se formulava a idéia de que os práticos são os melhores utilizadores dos resultados de pesquisa, quando dela participam, e, por outro lado, a idéia segundo a qual a prática escolar pode constituir um objeto de pesquisa em educação.

Dewey (1929), antes de Kurt Lewin, já concebia o princípio da pesquisa-ação. De acordo com Goyette & Lessard-Hébert (1993 *apud* El Andaloussi, 2004:74), o projeto de Dewey tinha por base uma ação educativa como suporte para o conhecimento. E, acrescentam, Dewey desenvolveu a ação em consonância com a teoria. Em suma, Dewey compreendia a educação como um processo de reconstrução e de reorganização da experiência.

Schmitz (1980:285) afirma que, dentre os aspectos positivos dos estudos realizados por John Dewey, merece destaque a insistência na “experiência real” e na contínua “reconstrução da experiência” para vencer a rotina e a estagnação, ou seja, a educação se estabelece como um processo no qual ocorre a experiência real, uma situação prática vivenciada, e a reconstrução e a reorganização dessa experiência, o que possibilita maior habilidade para administrar as experiências ainda por vir. Atinge-se, dessa forma, uma melhora na qualidade da experiência.

Thiollent (2000:21), anos mais tarde, também demonstra estar de acordo com os pressupostos de Dewey, afirmando que a pesquisa-ação é um tipo de experimentação em situação real, cuja ação (ou intervenção) dos pesquisadores ocorre de forma consciente. O autor acrescenta, ainda, que os pesquisados não ficam inertes, passivos, mas desempenham um papel ativo durante o processo. Assim, de um lado estão os pesquisados, participantes ativos do processo e, do outro, o pesquisador, que interpreta dados colhidos à luz de sua formação, como também das experiências acumuladas anteriormente e daquelas que emergem de seu “mergulho” na experiência ora investigada.

A pesquisa-ação é um tipo de metodologia que pode ser entendida de várias formas e desenvolvida em várias áreas, como na Educação, nas Ciências Sociais, na Comunicação. Há, portanto, diferentes formas de entendê-la. Apresento, abaixo, alguns posicionamentos teóricos.

Thiollent (2000:14) define a pesquisa-ação como um tipo de ação coletiva com vistas a resolver um problema:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Cohen & Manion (1994:186), ao discutirem as características do método em pesquisa-ação, declaram que esse tipo de pesquisa é “situacional, realizada em um contexto específico com o objetivo de tentar resolver um problema encontrado no contexto estudado”. Adoto esse conceito por também entendê-lo dessa forma e pelo fato de minha pesquisa ter sido realizada no contexto educacional, da minha sala de aula.

Neste trabalho, o foco recai em todos os envolvidos no contexto de sala de aula que participaram ativamente das atividades propostas, para melhor compreensão das ações ocorridas durante o período da investigação. Isso posto, entendo a pesquisa-ação, também, como uma pesquisa participativa, um trabalho com todo o grupo:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (Thiollent, 2000:15).

Esse tipo de pesquisa é realizado para e pelos participantes. No caso deste trabalho, inicialmente, seguindo os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, os participantes identificaram um problema e, juntamente com a professora-pesquisadora, estabeleceram um plano de ação com o intuito de compreender o que acontece nas atividades de apresentação oral e melhorar seu desempenho.

Considero esta pesquisa importante por contribuir para a educação. Os participantes atuaram de forma prática no contexto educacional, objetivando uma melhora, da maneira proposta por Carr & Kemmis (1988:167): “Uma pesquisa educativa que não seja pesquisa sobre a educação, mas para a educação”. Além disso, segundo Thiollent (2000:19):

Pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Barbier (2002:144) e Cohen & Manion (1994: 187) discutem o propósito da pesquisa-ação, que é o de obter resultados a partir de um contexto específico, e comentam que é preciso tomar cuidado com generalizações. No entanto, entendo que as contribuições desta pesquisa podem estender-se a outros contextos de ensino-aprendizagem, respeitadas as suas especificidades.

Meu objetivo, ao adotar esse referencial, também recai sobre “o esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos” (Thiollent, 1997:27). Esse esforço deve estimular as participantes para que, ao desenvolverem as atividades propostas, se conscientizem de suas reais dificuldades e tentem buscar alternativas para sanar suas deficiências no que se refere às atividades de produção oral.

Ressalto, ainda, a importância desta pesquisa por considerar que ela proporciona aos participantes um engajamento maior no contexto em que as experiências reais ocorrem, um senso de responsabilidade e comprometimento, além de aumentar o conhecimento dos envolvidos nas ações.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição particular de nível superior, situada no interior do estado de São Paulo. A Instituição é um importante e reconhecido pólo educacional regional, tendo completado dez anos de funcionamento em 2005, com cursos de graduação, na modalidade presencial, avaliados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) com conceitos A e B.

Trata-se de uma Instituição que oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância em diversas áreas. Realiza, com profissionais de várias áreas (professores, assistentes sociais, enfermeiros e outros) muitos trabalhos sociais, beneficiando as comunidades menos favorecidas.

A Instituição oferece, também, a Faculdade da Terceira Idade, criada em 2005. O curso é dirigido a pessoas a partir de 45 anos e tem por objetivo oferecer conhecimentos e práticas que auxiliem a melhoria da qualidade de vida, reciclagem

de conhecimentos e integração social³. A Instituição conta, também, com uma TV e uma emissora de rádio que procuram oferecer um espaço cultural e educativo para a população local e regional.

2.2.1. O curso de Letras

O curso de Letras da referida Instituição oferece dois tipos de licenciatura: em português e inglês e em português e espanhol e suas respectivas literaturas. O aluno faz a escolha do tipo de licenciatura no ato da inscrição para o processo seletivo.

O curso de Letras é ministrado no período noturno. Na época desta pesquisa, 2005, o quadro docente era composto por cinco doutores, um doutorando, cinco mestres e duas mestrandas pela PUC-SP, ambas no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sendo uma delas esta pesquisadora.

2.3 O curso utilizado para a pesquisa

O curso utilizado para a pesquisa foi o de Licenciatura em Português e Espanhol, mas foca, especificamente, as aulas de língua espanhola dos dois últimos semestres, sétimo e oitavo. A pesquisa foi realizada em dois semestres, em decorrência do cumprimento de outras atividades do calendário acadêmico, como feriados, semana de provas, semana de Letras, semana de atividades complementares e também a pedido das alunas. Segundo elas, se as atividades fossem realizadas em datas muito próximas, elas não teriam tempo de prepará-las, pois todas estudam à noite e trabalham durante o dia. Além disso, no quarto ano, elas desenvolvem o trabalho de conclusão de curso e os estágios de regência e de observação, algumas das exigências do curso para a obtenção do título de Licenciado em Letras. O referido curso de Letras teve a duração de oito semestres, com carga horária total de 3120 horas.

³ Essas informações foram retiradas do “site” da faculdade, o qual não será revelado por motivos confidenciais.

As alunas do curso tinham um total de 4 horas/aula de língua espanhola por semana, divididas em dois dias, ou seja, 1h40min em cada um dos dois dias da semana. O número de aulas utilizado para a coleta de dados foi de 21 horas/aula. A disciplina de língua espanhola, conforme documentos oficiais da instituição, possuía os seguintes objetivos para os dois últimos semestres, período em que foi realizada a coleta de dados:

Objetivo geral	Proporcionar ao aluno um ensino abrangente da língua espanhola. Fornecer ferramentas necessárias para que ele possa aperfeiçoar o conhecimento já adquirido e fazer uso adequado das quatro habilidades de uma língua estrangeira: ler, escrever, falar e ouvir.
Objetivo(s) específico(s)	Fornecer material lingüístico suficiente ao aluno para que ele saiba fazer uso da língua nas mais diversas situações. Trabalhar com textos autênticos para que o aluno perceba a realidade dos países que falam a Língua Espanhola. Enfatizar as peculiaridades inerentes à Língua Espanhola

Quadro 2.1: Objetivos da disciplina de língua espanhola - 7º e 8º períodos

2.3.1 O grupo de alunas do curso

O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol, que forneceu dados para esta pesquisa, contava com oito alunas, todas participantes das atividades de apresentação oral. Inicialmente, coletei os dados referentes a todas. Posteriormente, foram selecionadas cinco, aquelas menos faltosas e que haviam desenvolvido todas as atividades propostas.

2.3.2 As participantes selecionadas

Das cinco alunas selecionadas para esta pesquisa, duas estavam na faixa etária dos 20-30 anos, outras duas na dos 30-40 anos e, a última, na dos 40-50

anos. Seus nomes são fictícios, para preservar as identidades. Todas concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a divulgação dos dados coletados.

Para caracterizar melhor as cinco participantes selecionadas, apresento alguns dados coletados por meio de um questionário (Anexo 1, com o objetivo de traçar o perfil das participantes).

Quanto à língua espanhola, apenas uma das participantes já havia estudado espanhol antes de ingressar na faculdade, mas durante apenas seis meses, em um curso particular de idiomas. Nenhuma delas fazia curso de espanhol simultaneamente à faculdade. Apresento, abaixo, um quadro com os nomes, lugares onde trabalham e funções exercidas.

Participantes	Local de Trabalho	Função
Ma	Tribunal de justiça	Diretora de Cartório
Ro	Escola pública	Professora de Português
Re	Empresa	Analista Fiscal
Fe	Escola privada	Professora de Espanhol ainda não graduada
Cri	Escola pública	Professora na Educação Infantil

Quadro 2.2 - Identificação das alunas participantes

Além das alunas, eu, a professora-pesquisadora, também faço parte das participantes. Na época da coleta de dados, tinha 28 anos e já lecionava nessa instituição havia três anos, nos cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngüe. Atuo na área de ensino de línguas há onze anos, tendo trabalhado em escolas públicas e particulares, com alunos de Ensino Fundamental e Médio, em universidade pública com cursos de língua espanhola para a comunidade, em outra universidade particular e com jovens e crianças em projetos sociais. Sou Licenciada em Letras pelo IBILCE-UNESP de São José do Rio Preto, onde desenvolvi um estágio de graduação com materiais de compreensão auditiva na área de língua espanhola e sou especialista em Língua e Literatura Espanhola pela *Agencia de Cooperación Internacional (AECI)*, em Madri, na Espanha. Sempre me interessei pelos estudos na área de ensino e aprendizagem, por isso resolvi realizar o

mestrado no LAEL, para aperfeiçoar-me e contribuir para as pesquisas realizadas nessa área.

2.4 A atividade de apresentação oral

Diante de minha constatação de que as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras se sentiam frustradas com sua produção oral em língua espanhola, decidi, no ano de 2005, trabalhar com o grupo, atividades de apresentação oral nas aulas de espanhol. Essas atividades tiveram por objetivo fazer com que as alunas usassem a língua para um propósito comunicativo, aprimorassem a habilidade de produção oral e, conseqüentemente, melhorassem o desempenho lingüístico em língua espanhola.

Para a realização dessas atividades, as alunas tiveram de seguir determinados procedimentos para a preparação e para a apresentação. Com relação à preparação, tiveram de ler material escrito em língua espanhola, respeitar o número estipulado de textos, pesquisar as palavras desconhecidas no dicionário, preparar a apresentação em forma de tópicos e respeitar o tema escolhido previamente.

Para a apresentação, tiveram que relatar o conteúdo de cada um dos textos lidos, apresentá-los oralmente com notas e utilizar equipamentos eletrônicos, como *data show*, rádio, retroprojektor, ou outros materiais, como cartazes, fotos, ilustrações, música, caso julgassem necessário.

Todos os procedimentos para a preparação e para a apresentação das atividades de apresentação oral foram discutidos conjuntamente entre as alunas e a professora-pesquisadora. Todas concordaram em participar das atividades, ainda que com um certo receio.

Cada aluna realizou quatro atividades de apresentação oral, perfazendo um total de vinte. Essas atividades ocorreram no período de vinte e seis de abril a vinte e um de novembro de dois mil e cinco.

A atividade de apresentação oral proposta foi realizada de forma individual. O material utilizado para leitura poderia ser de várias fontes, como Internet, jornais, livros, revistas, desde que estivessem em língua espanhola.

Na primeira atividade de apresentação oral, foram utilizados três textos. O primeiro, foi o do livro-texto que as alunas utilizavam em algumas aulas. Ele serviu para determinar o tópico que o texto trazia. Posteriormente, as alunas escolheram mais dois outros, que complementaram o tópico do primeiro.

Para a segunda atividade, cujo tópico era “aspectos de um país da América Latina”, cada aluna escolheu um país de língua espanhola e selecionou dois textos com informações a respeito do país escolhido. Conforme mencionado acima, as alunas tiveram liberdade de pesquisar em vários meios de comunicação, como Internet, revistas, livros e outros; a única exigência para todas as apresentações é que o material estivesse em língua espanhola.

Na terceira atividade, as alunas deveriam ler um conto de um escritor do mundo hispânico e teriam de apresentar um relato do conteúdo.

Para a quarta e última atividade, as alunas leram dois textos, procedentes de qualquer fonte. O tópico era “biografia de uma personalidade do mundo hispânico”. Cada aluna escolheu uma figura ilustre como tema de sua apresentação.

Além do número de textos determinado para cada atividade, as alunas teriam de respeitar o tempo estipulado. Na primeira, elas deveriam falar entre 15 e 20 minutos. Na segunda, entre 10 e 15 minutos e, na terceira e quarta, de 5 a 10 minutos. A diferença entre os tempos das apresentações deveu-se à sobrecarga de trabalho das alunas no final do ano. Decidi, então, diminuir a duração da apresentação em sala de aula.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos foram negociados entre mim (professora-pesquisadora), e as alunas.

Para melhor visualizar o que foi descrito nos parágrafos anteriores, apresento, a seguir, de forma bastante sucinta, uma síntese das quatro atividades de

apresentação oral contendo o tópico, o material, a escolha da aluna, as apresentadoras e as datas em que foram realizadas.

	Tópico	Material	Escolha da aluna	Apresentadora	Datas
AP. ORAL 1	Determinado pelo texto do livro e pela escolha da apresentadora.	Três textos: um do livro e outros dois para complementar o assunto do livro.	<i>Mujeres líderes</i>	Ma	26.04.05
			<i>Formas de vestir e importancia de la imagen</i>	Ro	05.05.05
			<i>Macchu Pichu</i>	Re	05.05.05
			<i>El estrés</i>	Fe	05.05.05
			<i>Animales de compañía</i>	Cri	03.05.05
AP. ORAL 2	Aspectos de um país do mundo hispânico.	Dois textos.	<i>Peru</i>	Ma	31.05.05
			<i>México</i>	Ro	02.06.05
			<i>Cuba</i>	Re	31.05.05
			<i>Espana</i>	Fe	31.05.05
			<i>Bolívia</i>	Cri	02.06.05
AP. ORAL 3	Conto de um escritor do mundo hispânico.	Um conto.	<i>El muerto</i>	Ma	15.08.05
			<i>Historia del lagarto que tenía la costumbre de cenar sus mujeres</i>	Ro	25.08.05
			<i>Danza de mirante</i>	Re	15.08.05
			<i>El hijo ausente</i>	Fe	15.08.05
			<i>Hay sitio para los dos</i>	Cri	25.08.05
AP. ORAL 4	Biografia de personalidades do mundo hispânico.	Dois textos.	Frida Kahlo	Ma	15.09.05
			Ricky Martin	Ro	22.09.05
			Diego Torres	Re	15.09.05
			Violeta Parra	Fe	12.09.05
			Paco de Lucía	Cri	15.09.05

Quadro 2.3 Síntese das quatro apresentações orais

2.5 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram as notas de campo em todas as vinte atividades de apresentação oral, dois questionários, gravações em áudio e entrevista oral guiada em todas as apresentações, ficha de avaliação e conversa sobre a apresentação a partir das informações anotadas na ficha de avaliação.

As **notas de campo** foram realizadas por mim (professora-pesquisadora) durante a apresentação oral e depois das conversas sobre a apresentação oral, para

registrar informações a respeito dos materiais utilizados e da atuação da apresentadora em cada uma das quatro atividades. Essas notas descreveram os procedimentos negociados com as alunas quanto à utilização de notas em forma de tópicos (discurso com esquema) e de recursos (*data show*, retroprojeto, figuras e outros) para realizar a apresentação e, também, com relação à obediência ao tempo estipulado para a apresentação.

Os **questionários** utilizados em dois momentos tiveram diferentes objetivos: o **primeiro**, (Anexo 1), aplicado no dia 15/08/05, no meio da coleta de dados, teve o objetivo de traçar o perfil das participantes e também caráter avaliativo sobre as atividades de apresentação oral, pois, nessa data, algumas alunas já haviam realizado sua terceira atividade de apresentação oral. O primeiro questionário foi respondido individualmente no mesmo dia da entrega (15/08/05), na sala de aula e na presença desta professora-pesquisadora. As alunas levaram, em média, 30 minutos para responderem às questões.

Já o **segundo questionário** (anexo 2) foi aplicado no final da coleta, no dia 21/11/05, em sala de aula e devolvido no mesmo dia. As alunas responderam o questionário individualmente, na presença desta professora-pesquisadora e levaram cerca de 20 minutos para fazê-lo. Esse questionário pretendia obter as considerações finais das alunas sobre as atividades de apresentação oral realizadas durante o ano letivo de 2005.

Quanto ao tipo de perguntas dos questionários, o primeiro foi constituído de perguntas abertas e fechadas, enquanto o segundo continha apenas perguntas abertas, por objetivar uma reflexão maior sobre as atividades de apresentação oral.

As **gravações em áudio** foram realizadas nas quatro atividades de apresentação oral, para que eu (professora-pesquisadora) as pudesse utilizar na análise de dados, para corroborar os demais instrumentos e servir de objeto de reflexão sobre as atividades realizadas.

A **ficha de avaliação** foi um instrumento utilizado durante cada uma das quatro atividades de apresentação oral. A platéia (eu e as alunas) preenchia a referida ficha

(Anexo 3), com questões relacionadas à compreensão da platéia sobre a apresentação, questões de pronúncia e transferência.

Outro instrumento de coleta utilizado foi a **conversa** realizada com todo o grupo. Após a apresentação, a conversa era iniciada por mim (professora-pesquisadora), a partir da ficha de avaliação (Anexo 3). Eu fazia as perguntas que constam da ficha de avaliação para as alunas da platéia sobre a apresentação oral assistida e as alunas respondiam. Eu participava da discussão, comentava os problemas levantados pela platéia e também ajudava o grupo a compreender os problemas discutidos. Nessa conversa, quando a platéia não compreendia algo que a apresentadora havia exposto, pedia à apresentadora elucidações, que ocorriam de forma satisfatória. O instrumento foi utilizado a partir da segunda atividade de apresentação oral. As conversas duravam entre 5 e 10 minutos, foram gravadas e transcritas e serviram para eu complementar as características das atividades de apresentação oral e registrar alguns aspectos afetivos.

A **entrevista oral guiada** tinha um roteiro (Anexo 4). Todas as entrevistas foram realizadas entre a professora-pesquisadora e a apresentadora, na sala de aula, logo após a conversa sobre a apresentação, na presença das alunas da platéia. Na primeira entrevista oral, a professora perguntava, a aluna respondia e a professora anotava as respostas dadas. Da segunda à quarta entrevista, para que pudesse ter o registro exato da forma como a aluna respondeu, eu (professora-pesquisadora) fazia as perguntas e a aluna respondia. Essas entrevistas foram gravadas em áudio. Vale ressaltar que, em algumas ocasiões, durante a entrevista, ocorreu a intervenção da platéia. Muitas vezes a aluna apresentadora não fazia uma boa avaliação de sua apresentação; entretanto, quando a opinião da platéia era divergente, a platéia fazia a intervenção e justificava sua opinião. As entrevistas duraram de 3 a 5 minutos.

2.6 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados

Nesta parte explico os procedimentos utilizados para analisar os dados.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, (Quais as características das atividades de apresentação oral desenvolvidas nas aulas de língua espanhola com as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras?) utilizei notas de campo, gravações em áudio das apresentações e das conversas. Inicialmente, para caracterizar as atividades de apresentação oral, os dados foram observados a partir dos seguintes aspectos:

- a) escolha do tema
- b) preparação
- c) material utilizado na apresentação e duração da atividade.

Ao observar os dados percebi que a apresentação poderia ser dividida em duas fases: a da pré-preparação e da apresentação propriamente dita. Constatei que a fase da pré-preparação envolve a escolha do tema e a preparação. Já a segunda fase, a da apresentação propriamente dita, corresponde à própria apresentação, aos materiais utilizados e à duração da atividade.

Na primeira fase levantei todos as escolhas (os temas), de cada uma das cinco participantes, totalizando vinte temas; em seguida fiz um quadro para apresentar os temas. No quadro 3.2, do próximo capítulo, todos os procedimentos realizados pelas alunas na preparação da atividade são apresentados e comentados.

Na segunda fase, correspondente à apresentação propriamente dita, fiz um levantamento dos materiais utilizados pelas apresentadoras em cada uma das atividades, com registro da duração de cada uma.

Organizei os itens em um quadro a ser comentado no capítulo 3.

Posteriormente, para responder à segunda pergunta de pesquisa (Como foi a atuação da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras?) e obter informações mais específicas sobre as apresentações orais, utilizei as gravações em áudio das vinte atividades de apresentação oral com o objetivo de verificar a atuação da platéia, da professora-pesquisadora (a minha) e das apresentadoras. Fiz um mapeamento do que acontecia durante as apresentações. Verifiquei que ocorriam

interações dialógicas nas atividades de apresentação oral entre a platéia (alunas e professora-pesquisadora) e a apresentadora, característica incomum em apresentações orais realizadas em outros contextos como, por exemplo, no mundo dos negócios, nos sermões, na peça teatral, entre outras, que são basicamente monológicas. Depois de identificar as interações dialógicas, entre platéia e a apresentadora, nas apresentações orais realizadas no meu contexto de pesquisa, o primeiro procedimento que adotei foi o de verificar, nas vinte atividades de apresentação oral, todos esses momentos de interação, ou seja, os turnos, que no meu trabalho devem ser entendidos, de acordo com Galembeck (1999:60), como qualquer tipo de intervenção entre as participantes, ocorrência da quebra da interação monológica.

Ao analisar cuidadosamente as interações dialógicas verifiquei que há dois tipos: a) tomada de turno pela platéia e b) fornecimento de turno para a platéia.

No primeiro tipo de interação dialógica, tomadas de turno pela platéia, alunas e professora-pesquisadora, analisei os diferentes motivos pelos quais ocorreram e constatei que quando realizada por aluna da platéia foi para: a) complementar informação ou fazer comentários e b) pedir informações sobre questões lingüísticas. Quando realizada pela professora-pesquisadora foi: a) para pedir informações e b) fornecer informações para a apresentadora.

No segundo tipo, fornecimento de turno para a platéia, a apresentadora quebrou a interação monológica para: a) pedir informação para a professora-pesquisadora, b) pedir informação para a platéia e c) verificar se a platéia tinha conhecimento de aspectos lingüísticos e fornecer informações. O quadro 2.4 ilustra esses tipos de turno.

Interações dialógicas	Tipos de turno
Tomadas de turno pela platéia	A aluna da platéia toma o turno e complementa uma informação ou faz comentários.
	A aluna da platéia toma o turno para pedir informações sobre questões lingüísticas.
	A professora fornece informações lingüísticas para a apresentadora.
	A professora pede informação para a apresentadora.
Fornecimento de turno para a platéia	A apresentadora pede informação para a professora-pesquisadora.
	A apresentadora pede informação para a platéia
	A apresentadora verifica se a platéia tem conhecimento de aspectos lingüísticos e fornece informações.

Quadro 2.4 – Tipos de turno

Após identificar esses tipos de turno, fiz um levantamento do número de ocorrências nas atividades de apresentação oral das alunas e depois somei-as e pude perceber as características específicas das atividades de apresentação oral das alunas, como também a atuação da platéia, da apresentadora e da professora-pesquisadora nessas atividades.

Para responder à terceira pergunta de pesquisa (Quais os aspectos afetivos relatados pelas alunas durante a coleta de dados?) identifiquei, nos dados coletados, indícios dos seguintes fatores: ansiedade, nervosismo e insegurança que poderiam indicar aspectos relacionados ao item afetividade.

As gravações em áudio das atividades de apresentação oral, a entrevista oral guiada e as minhas notas de campo (da professora-pesquisadora) ajudaram a responder à terceira pergunta e a analisar os dados.

Para conhecer a avaliação das alunas sobre a atividade de apresentação oral como atividade didática, quarta pergunta de pesquisa, as respostas obtidas a partir do questionário final avaliativo, (Anexo 2), foram analisadas, interpretadas e resumidas nos seguintes itens:

- a) oportunidade de praticar a língua
- b) conscientização e responsabilidade
- c) segurança
- d) pesquisas
- e) reflexão
- f) autonomia

Neste estudo o item *oportunidade de praticar a língua* foi criado para indicar a realização de atividades com foco na produção oral. *Conscientização e responsabilidade* correspondem ao reconhecimento das dificuldades e empenho para superá-las. Já a *segurança* está relacionada à frequência da prática de atividades de APOs e as *pesquisas* estão marcadas pela exigência de uma preparação prévia e, conseqüentemente, a utilização de materiais de diversas fontes (revistas, textos de Internet, livros). A *reflexão* significa pensar sobre as dificuldades antes, durante e depois da realização de APO; e a *autonomia* consiste na valorização das experiências vividas pelo aluno.

Para a quinta e última pergunta de pesquisa, (Que problemas lingüísticos foram observados nas atividades de apresentação oral?), utilizei as fichas de avaliação preenchidas pelas alunas da platéia e pela professora-pesquisadora (por mim). A partir das transferências encontradas nas fichas obtive uma lista com os seguintes itens gramaticais e de vocabulário:

- a) apócope
- b) artigo antes de nome próprio
- c) colocação do pronome SE
- d) gênero do substantivo
- e) concordância de 2^a/ 3^a pessoa do singular
- f) infinitivo flexionado
- g) verbos especiais: “*gustar*” e “*encantar*”
- h) verbos de “*cambio*”
- i) verbo *tener* no lugar de *haber*
- j) vocabulário

Explicados os procedimentos utilizados para a apresentação e análise dos dados, no próximo capítulo apresento e discuto os resultados obtidos.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, meu objetivo é apresentar e discutir os resultados da análise dos dados coletados com base nos pressupostos teóricos já apresentados anteriormente e responder às cinco perguntas de pesquisa que nortearam este estudo:

1. Quais as características das atividades de apresentação oral desenvolvidas nas aulas de língua espanhola com as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras?
2. Como foi a atuação da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras?
3. Quais os aspectos afetivos relatados pelas alunas durante a coleta de dados?
4. Qual a avaliação das alunas sobre a atividade de apresentação oral?
5. Que problemas lingüísticos foram observados nas atividades de apresentação oral?

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, apresento e discuto as características da apresentação oral; na segunda, apresento e discuto a atuação das alunas da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras. Na terceira, os aspectos afetivos intervenientes na realização desse tipo de atividade. Na quarta, a avaliação das participantes em relação à apresentação oral como atividade didático-pedagógica desenvolvida nas aulas de língua espanhola. Na quinta e última parte, apresento o desempenho lingüístico das apresentadoras, visto pela platéia e pela professora-pesquisadora.

3.1 As características da apresentação oral em sala de aula como atividade didática

Os dados referentes às características das atividades de apresentação oral foram obtidos através das notas de campo, das gravações em áudio e das conversas realizadas a partir da ficha de avaliação. Nesta seção, a pergunta de pesquisa que me proponho a responder é:

- Quais as características das atividades de apresentação oral desenvolvidas nas aulas de língua espanhola com as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras?

3.1.1 Características das apresentações orais

A apresentação oral, doravante APO, pressupõe duas fases: a primeira, da pré-preparação, envolve a escolha do tema e os procedimentos utilizados para a preparação; a segunda, é a da apresentação propriamente dita, com os recursos utilizados pelas apresentadoras e a duração. Os aspectos observados nas APOs são: a) tema, b) preparação e c) apresentação propriamente dita. A seguir, apresento o quadro referente ao tema escolhido pelas apresentadoras.

ESCOLHA DOS TEMAS					
APRESENTAÇÕES ORAIS	APRESENTADORAS				
	Ma	Ro	Re	Fe	Cri
APO 1	<i>Mujeres Líderes</i>	<i>Formas de vestir e importancia de la imagen</i>	<i>Macchu Pichu</i>	<i>El estrés</i>	<i>Animales de compañía</i>
APO 2	<i>Perú</i>	<i>México</i>	<i>Cuba</i>	<i>España</i>	<i>Bolivia</i>
APO 3	<i>El muerto</i>	<i>Historia del lagarto que tenía la costumbre de cenar sus mujeres</i>	<i>Danza de mirante</i>	<i>El hijo ausente</i>	<i>Hay sitio para los dos</i>
APO 4	<i>Frida Kahlo</i>	<i>Ricky Martin</i>	<i>Diego Torres</i>	<i>Violeta Parra</i>	<i>Paco de Lucía</i>

Quadro 3.1 - Os temas das apresentações orais

Considerando-se os dados do quadro 3.1, relacionados aos **temas** abordados nas atividades de apresentação oral, todos foram de escolha das participantes; a partir dos quatro tópicos, conforme já descrito no capítulo da metodologia, previamente discutidos e negociados com as participantes, definiu-se a temática que se mostrou bastante variada para a primeira atividade: as participantes escolheram como tópico um texto do livro didático para determinar o tema; para a segunda, países do mundo hispânico; para a terceira, um conto de um escritor hispânico; e, para a quarta e última, biografia de personalidades do mundo hispânico. O primeiro tema foi pré-determinado pelo texto escolhido do livro-texto, mas os demais foram de livre escolha das participantes para que a atividade também pudesse servir a outros propósitos como: utilização nas aulas delas do estágio de regência, já que estavam ministrando aulas; ampliação de conhecimento ou, até mesmo, porque a participante identificava-se com o tema. Conforme relato das próprias alunas durante ou depois da apresentação, as escolhas estão relacionadas a: a) características pessoais da apresentadora, conforme relato das próprias alunas durante ou depois da apresentação; b) questões sociais e polêmicas; c) temas que envolvem algum ou nenhum conhecimento prévio da platéia, como é caso das apresentações de biografias; d) conhecimento geral, e) aspectos culturais que envolvem vários tipos de informações e curiosidades; f) outros temas que a platéia desconhecia totalmente, como é o caso do relato dos contos. Quanto à escolha de temas, concordo com Underhill (1987), que defende que o aluno deve ter liberdade de escolher o tema de sua atividade de apresentação oral, e que essa liberdade parece contribuir para o desempenho do aluno nessas atividades.

Uma das características da apresentação oral é que, por ter sido de livre escolha, gerou diversidade temática o que, conseqüentemente, provocou reações diferentes na platéia, pois, conforme será exposto adiante, os temas de interesse pessoal podem contribuir para o desempenho do aluno na apresentação, mas os temas que mais geram polêmica são os de interesse geral e não só da apresentadora.

Em relação à fase pré-preparação, um outro item a ser apresentado refere-se às ações que as alunas executaram para poder fazer suas apresentações. O quadro 3.2, a seguir, mostra os resultados.

APOs	PREPARAÇÃO APRESENTADORAS				
	Ma	Ro	Re	Fe	Cri
APO1	<ul style="list-style-type: none"> • fez resumo; • fez pesquisa em dicionário; • organizou a apresentação em tópicos; • treinou muito em casa; 	<ul style="list-style-type: none"> • fez pesquisa em dicionário; • leu quatro vezes cada um dos textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou as partes mais importantes ; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou as partes mais interessantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • fez pesquisa em dicionário; • leu os textos;
APO 2	<ul style="list-style-type: none"> • preparou a apresentação em tópicos; • fez pesquisa em dicionário; • treinou bastante (apresentou para a sua mãe e sua irmã); 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou algumas partes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos dois textos e grifou as partes mais importantes ; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes cada um dos dois textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos dois textos;
APO3	<ul style="list-style-type: none"> • preparou a apresentação em tópicos; • fez pesquisa em dicionário; • treinou cinco vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu cinco vezes; • fez pesquisa em dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • leu quatro vezes; • preparou a apresentação em tópicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes; • fez pesquisa de dicionário; • fez resumo; • treinou; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes; • fez pesquisa em dicionário;
APO4	<ul style="list-style-type: none"> • leu quatro vezes; • preparou a apresentação em tópicos; • apresentou em casa para seus familiares e no trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes. 	<ul style="list-style-type: none"> • leu cinco vezes; • grifou as partes mais importantes ; • preparou a apresentação em tópicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes os textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu muitas vezes os textos; • fez pesquisa em dicionário; • preparou os tópicos para a apresentação;

Quadro 3.2 – Preparação para a apresentação

Quanto à atividade de APO, analisando o quadro 3.2 que mostra as diferentes maneiras como os alunos se prepararam, é possível afirmar que esse tipo de atividade exige essa primeira fase, mas que cada aluna se prepara de uma maneira. Dentre as diferentes maneiras de se preparar para a apresentação faz-se necessário retomar o já exposto na metodologia, pois as alunas tiveram as seguintes orientações para a apresentação, pois deveriam relatar o conteúdo dos textos lidos oralmente com o auxílio de notas (preparadas anteriormente) e usar recursos quando necessário.

O material utilizado na preparação, conforme acordado previamente com as alunas e já explicitado no capítulo da Metodologia, deveria estar escrito em língua espanhola. Além disso, todas deveriam ler o mesmo número de textos. As exigências foram respeitadas, mas a forma de preparação variou bastante.

Quanto aos procedimentos utilizados para a preparação é importante ressaltar que a professora-pesquisadora (eu) pediu que as alunas preparassem a apresentação em forma de tópicos ou notas e as utilizassem também no momento da apresentação propriamente dita, mas a professora não forneceu um modelo dos tópicos ou das notas. Portanto, de acordo com os dados expostos no quadro 3.2 é possível afirmar que cada aluna se preparou de uma forma: fez resumo, pesquisa em dicionário, organizou a apresentação em tópicos ou notas, treinou, leu os textos e grifou as partes mais importantes.

De acordo com os dados expostos no quadro 3.2 é possível afirmar que a Ma fez resumo (AP 1), pesquisa em dicionário (AP 1, 2 e 3), apresentação em tópicos (AP 1, 2, 3 e 4) e treinou bastante (AP 1, 2, 3 e 4). No entanto, outras participantes atuaram de maneira diferente. A aluna Ro fez a leitura dos textos (AP 1, 2, 3 e 4) e pesquisou em dicionário, quando necessário (AP 1 e 3). A Re, leu os textos (AP 1, 2, 3 e 4), pesquisou no dicionário (AP 1, 2 e 3) e grifou as partes mais importantes dos textos (AP 1, 2 e 4). Fe fez as leituras (AP 1, 2, 3 e 4), resumo (AP 3), treino (AP 3), pesquisa em dicionário (AP 3) e grifou as partes mais interessantes (AP 1). E Cri, última participante, fez a leitura dos textos (AP 1, 2, 3 e 4), pesquisa de dicionário (AP 3 e 4).

Ainda com relação aos procedimentos adotados, penso que o número de leituras depende da dificuldade ou facilidade do leitor em compreender o conteúdo do material. O resumo, vejo-o como um instrumento para condensar as informações e adequá-las ao tempo estipulado para a apresentação. A pesquisa em dicionários é necessária quando há dúvidas. Grifar as partes consideradas mais importantes do texto parece ser uma boa maneira para visualizar as partes selecionadas, mas ainda acredito que preparar a apresentação em tópicos ou notas e utilizá-los (as) na apresentação é o mais adequado.

Para a segunda fase, apresentação propriamente dita, o quadro 3.3, a seguir, ilustra os resultados referentes aos materiais utilizados pelas participantes na apresentação e a duração de cada uma das atividades.

APOs	PREPARAÇÃO				
	APRESENTADORAS				
	Ma	Ro	Re	Fe	Cri
APO1	<ul style="list-style-type: none"> • fez resumo; • fez pesquisa em dicionário; • organizou a apresentação em tópicos; • treinou muito em casa; 	<ul style="list-style-type: none"> • fez pesquisa em dicionário; • leu quatro vezes cada um dos textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou as partes mais importantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou as partes mais interessantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • fez pesquisa em dicionário; • leu os textos;
APO 2	<ul style="list-style-type: none"> • preparou a apresentação em tópicos; • fez pesquisa em dicionário; • treinou bastante (apresentou para a sua mãe e sua irmã); 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos textos e grifou algumas partes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos dois textos e grifou as partes mais importantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes cada um dos dois textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes cada um dos dois textos;
APO3	<ul style="list-style-type: none"> • preparou a apresentação em tópicos; • fez pesquisa em dicionário; • treinou cinco vezes; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu cinco vezes; • fez pesquisa em dicionário 	<ul style="list-style-type: none"> • leu quatro vezes; • preparou a apresentação em tópicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes; • fez pesquisa de dicionário; • fez resumo; • treinou; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu três vezes; • fez pesquisa em dicionário;
APO4	<ul style="list-style-type: none"> • leu quatro vezes; • preparou a apresentação em tópicos; • apresentou em casa para seus familiares e no trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes. 	<ul style="list-style-type: none"> • leu cinco vezes; • grifou as partes mais importantes ; • preparou a apresentação em tópicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu duas vezes os textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • leu muitas vezes os textos; • fez pesquisa em dicionário; • preparou os tópicos para a apresentação;

Quadro 3.3- Materiais utilizados na apresentação e a duração

Lembro que, para essa fase, as alunas utilizariam as notas, previamente preparadas, e os recursos que julgassem necessários. Como a professora-

pesquisadora não deu um modelo de como fazer as notas, cada aluna apresentou-as à sua maneira.

Portanto, para o professor que usa uma APO é importante ensinar a preparar as notas, estimular o aluno, porque os dados revelaram, conforme será explicitado mais adiante, que todas as alunas que fizeram a apresentação com notas se saíram melhor. Algumas, que levaram o texto integral na apresentação fizeram a leitura do mesmo e não a apresentação, conforme havia sido acordado.

Então, os resultados mostram que as alunas utilizaram, na apresentação, os seguintes materiais: notas manuscritas ou digitadas, os textos, fotos, cartazes, música, *data show*, quadros, o conto e o resumo. Algumas utilizaram recursos tecnológicos, mas os efeitos deles nas apresentações não se destacaram nos dados. No entanto, com relação às notas (esquema ou tópicos) no momento da apresentação, parece que as próprias alunas perceberam a vantagem, pois, gradativamente, passaram a usá-las.

É notável que em todas as atividades foram levados alguns tipos de material. Quanto ao material utilizado na apresentação, Ander-Egg & Aguilar (1981) afirmam que o discurso com esquema é o melhor porque evita que o orador se perca durante a apresentação. Os autores mostram, também, outros tipos de discurso, entre os quais o discurso com ajuda de memória, ou seja, a utilização do discurso escrito como fonte de apoio para a apresentadora, caso sua memória falhe. Os resultados da análise dos dados coletados mostraram que esse tipo de discurso não funcionou com as participantes desta pesquisa, pois, quando a apresentadora tinha todo o texto em mãos no momento da apresentação, acabava lendo-o ou ficava muito nervosa e se perdia. Concordo com Vanoye (1996), que acredita que o mais adequado é o discurso dito e não lido, pois, ainda segundo o autor, a leitura apaga as características da língua falada.

O tempo para as atividades de APO foi estipulado em conjunto com as participantes. Ficou estabelecido que, na primeira apresentação, as apresentadoras teriam de 15 a 20 minutos para falar; na segunda, o tempo foi de 10 a 15 minutos; na terceira e na quarta, de 5 a 10 minutos. O tempo previamente estipulado variou de acordo com o número de textos, com o tipo de tópico e também com o fato de as

alunas estarem muito sobrecarregadas no fim do ano. Tomei, então, a decisão de diminuir a duração da apresentação em sala de aula.

De acordo com os resultados do quadro 3.3, a duração das atividades variou bastante de aluna para aluna. Na primeira apresentação, apenas duas alunas respeitaram o tempo estipulado: Ma e Ro (20 min. e 16 min., respectivamente). As outras participantes, Re, Fe e Cri, ficaram abaixo da média que deveria ser respeitada (15-20 min.): 13 minutos, 14 minutos e 12 minutos, respectivamente. Na segunda apresentação, Ma extrapolou o limite de tempo, falando durante 19 minutos. As únicas que se enquadraram no tempo estabelecido foram Ro e Cri (10 min. e 12 min.). Re não se enquadrou por apenas 1 minuto (14 min.), mas Fe falou pouco, apenas 6 minutos. Na penúltima apresentação, a terceira, Fe falou muito pouco, 3 minutos, e Ro extrapolou o tempo em dois minutos (falou por 12 min.). Na quarta e última apresentação, todas as alunas respeitaram o tempo estabelecido, entre 5 e 10 minutos.

É interessante comentar um pouco mais sobre as implicações da duração da atividade e por que algumas participantes utilizaram todo o tempo, outras o tempo mínimo e outras falaram tão pouco. Para esse grupo, respeitar o tempo era necessário, por serem alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras e porque todas já estavam ministrando aulas nos estágios de regência, exigência da faculdade para os alunos do quarto ano. Portanto, saber desenvolver uma atividade não basta; é preciso saber se organizar de acordo com o tempo disponível. Apresento algumas características das alunas, registradas em minhas notas de campo, que podem ter interferido diretamente na duração das atividades de apresentação oral:

- A aluna Ma procurava ocupar todo o tempo destinado à apresentação oral e se excedeu em apenas uma apresentação (AP 2), pois parecia estar tão envolvida que não se deu conta de que já havia ultrapassado seus 15 minutos. No final da apresentação, ela diz:

“Eso es maestra... si ya fueron mis quince minutos... sino tengo más informaciones” (AP 2)

Além da preparação para a apresentação, conforme apresentado no quadro 3.2, a aluna parecia se envolver com o assunto escolhido:

“Nossa maestra mas meus vinte minutos passaram tão depressa” (APO 1)

- A Ro, apesar de não levar as notas ou tópicos para a apresentação, tentava adequar sua apresentação ao tempo estipulado. Mesmo tendo ultrapassado o tempo na apresentação 3, demonstrava estar preocupada e perguntava:

“Tengo más tiempo? Tengo más cosas para hablar” (APO 3)

Essa aluna mostra a importância de escolher um tema de seu interesse e justifica o esquecimento do tempo dizendo que gostou muito da atividade. Na atividade de APO 3, ela diz:

“É muito importante escolher um assunto de seu interesse, quando eu preparo um assunto de meu interesse eu consigo guardar com facilidade e tenho vontade de falar” (APO 3)

- Re relata que tem dificuldades para fazer as atividades de apresentação oral e diz que, na primeira atividade, foi muito difícil cumprir seus 13 minutos:

“Eu preciso aprender a controlar melhor meu tempo e a organizar as minhas informações para cumprir o tempo estipulado, mas também é porque eu tenho muita dificuldade para falar e eu acabo ficando muito nervosa e esqueço o que eu ia falar” (APO 1)

- Fe é a aluna que utilizou o menor tempo, em especial na terceira atividade de APO. Acredito que os motivos foram: o conto escolhido era curto e a aluna estava grávida na época, com problemas de falta de ar, sono e cansaço.

- A Cri não cumpriu o tempo estipulado para a primeira apresentação e relata:

“Eu não consegui falar muito na minha primeira apresentação, acho que é porque o tema que eu escolhi não era o que eu esperava” (APO 1)

De acordo com a análise apresentada acima e os fragmentos citados, o tempo, ou seja, a duração da atividade, pode estar estreitamente relacionada a fatores como: má preparação, falta de organização na apresentação, escolha inadequada de material, não identificação com o assunto (apesar de ter sido escolhido pela

própria apresentadora), pressa de acabar por estar nervosa, falta de prática, ansiedade, mal-estar e outros.

Em suma, de acordo com o que foi apresentado nos três quadros, a APO desenvolvida para este trabalho tem como características a diversidade dos temas, preparação que segue alguns itens como: fazer pesquisa em dicionário, ensaiar ou treinar, preparar notas ou tópicos e utilizá-las(os) na apresentação e outros recursos, quando necessários (*data show*, música, fotos, cartazes); e duração variada.

3.2 Atuação das participantes (professora-pesquisadora, alunas da platéia e apresentadora) durante as atividades de APO

As características específicas, que se referem à atuação de todo o grupo durante a apresentação da atividade, foram obtidas através das gravações em áudio. Nesta seção a pergunta de pesquisa que me proponho a responder é:

- Como foi a atuação da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras?

Essas informações referem-se à atuação da platéia (alunas e professora-pesquisadora) e da apresentadora durante as vinte atividades de apresentação oral, que foram gravadas em áudio durante o período da coleta de dados.

Apresento, inicialmente, as interações dialógicas. A seguir, o número de ocorrências dos tipos de turno que caracterizaram as interações dialógicas nas quatro atividades de apresentação oral de cada uma das apresentadoras para, finalmente, tecer comentários sobre a atuação da platéia, da professora-pesquisadora e das apresentadoras.

3.2.1 Interação dialógica

Conforme visto no capítulo de Fundamentação Teórica, de acordo com Underhill (1987), Murphy (1991) e Graham (1994), as apresentações orais próprias do contexto educacional assumem um caráter monológico, assim como os outros tipos de apresentação oral, como as propostas por Vanoye (1996) e Ander-Egg & Aguilar (1981). Entretanto, também assumem o caráter dialógico, dependendo do contexto e das situações em que se encontram o emissor e o receptor. De acordo com a análise dos dados, é possível afirmar que as apresentações orais realizadas como atividade pedagógica em minhas aulas de língua espanhola assumem tanto o caráter monológico como o dialógico, resultado apresentado também por Penna (2000), ao caracterizar os *speeches* nas aulas de língua inglesa.

Para caracterizar melhor o aspecto dialógico, nas atividades de apresentação oral, temos: a tomada de turno por parte da platéia (professora e/ ou alunas da platéia) e fornecimento de turno por parte da apresentadora. Dois tipos de interações dialógicas verificadas por meio das gravações em áudio e que ocorrem de acordo com dois propósitos: pedir e dar informação.

Neste trabalho ,como já mencionado, temos os dois tipos de interações dialógicas: a) Tomadas de turno pela platéia (aluna e/ ou professora-pesquisadora) e b) Fornecimento de turno para a platéia (aluna e/ ou professora-pesquisadora). As interações se subdividem de acordo com o propósito da apresentadora e da platéia. Apresento, abaixo, os tipos de turnos verificados, explico e exemplifico as ocorrências. O turno é entendido neste trabalho, como já explicado no capítulo de Metodologia, como qualquer intervenção entre participantes provocando a quebra da interação monológica (Galembeck, 1999).

Os resultados são apresentados, na primeira parte desta seção, de acordo com o propósito da tomada de turno pela platéia (alunas e/ ou professora-pesquisadora):

- a) aluna da platéia toma o turno e complementa uma informação ou faz comentários;

- b) aluna da platéia toma o turno para pedir informações sobre questões lingüísticas e confirmar informação;
- c) a professora-pesquisadora fornece informações lingüísticas para a apresentadora;
- d) a professora-pesquisadora pede informação para a apresentadora.

3.2.2 Tomadas de turno pela platéia (alunas e/ ou professora-pesquisadora)

Como já explicado anteriormente, nesta primeira parte, apresento os exemplos de tomada de turno pela platéia (alunas e/ ou professora-pesquisadora) em cada um dos tipos de turno verificados nesta pesquisa.

•Aluna da platéia toma o turno e complementa informação ou faz comentário

Nesse tipo de tomada de turno, foram encontrados diversos tipos de ocorrências, que variam de acordo com as seguintes intenções: a) complementar uma informação, b) tecer comentários a respeito do assunto que está sendo tratado pela apresentadora, c) dar conselhos à apresentadora, d) expressar opinião: concordância, espanto e surpresa.

No trecho a seguir, podemos perceber que a apresentadora, ao imaginar que a platéia desconhece o vocábulo “*golfa*”, oferece a tradução em língua portuguesa para que não haja dúvidas entre as integrantes da platéia. Uma aluna da platéia ainda colabora com a apresentadora como uma forma de confirmar a informação e complementá-la.

Ma: “Evita fuee...(faz pausa) até hoy es considerada un mito en Argentina tanto que cuando ****(trecho incomprensível) fue rodar una película lá en Argentina con Antonio Banderas ah... tuvieron muchos problemas porque las personas no admitían que una/una persona como Madonna del Show business ah...interpretase Evita para e/ellos ella era una santa ¿sí? Un sacrilegio y un escritor español inclusive dice una frase así: “Una golfa y además gringa eh... interprete Evita es un sacrilegio” . Golfa es una persona así (dá risada) “senvergonha” “vagabunda” ¿sí? (dá risada)

Alumna de la platea (Ro) : Muy dada.

Ma: Sí (APO 1)

Neste segundo exemplo, uma das alunas (Ro) expressa concordância e acrescenta informação:

Fe: Eh... chocolate chocolate es una cosa que puede se/ buena para relajar (dá risada)

Alumna de la platea (Ro): Sí... relaja y engruesa sí es muy bueno. (APO 1)

Há também exemplos em que a platéia apenas expressa concordância:

Fe: Creo que no es para emborracharse y sí es una substancia que se eh... que se hace con uvas para... forma de tratamiento también colocar el pel ¿sí? ¿qué más? (a apresentadora faz brincadeiras)

Alumna de la platea: de acuerdo (APO 1)

No trecho apresentado a seguir uma aluna da platéia, (Cri), que já tinha conhecimento prévio sobre a chegada dos espanhóis na América Latina, tece um comentário e outra aluna, (Ro), reforça:

Ma: Pero en mil quinientos treinta y dos llegaron los españoles (dá risada)

Alumna de la platea (Cri): en todos

Presentadora: sí (dá risada)...

Alumna de la platea (Ro): los españoles son muy entrones (APO 2)

Neste outro exemplo, uma das alunas (Ro) faz comentários sobre o uso da coca pelos incas na Bolívia:

Cri: La coca en esto país es porque los incas usaban esta hierva como no solamente como un producto que hoy tenemos como prohibido porque causa alucinaciones y otras cosas mas para alimentación.

Alumna de la platea (Ro): ¿Los incas?

Cri: Sí

Alumna de la platea (Ro): depois ficavam alucinados. (dá risada) (APO 2)

Existem trechos em que a platéia toma o turno apenas para expressar opinião sobre o assunto que está sendo tratado na apresentação oral. Por exemplo, quando em uma das apresentações se fala sobre um teste que mostra se a pessoa está com *estrés* ou *burnout*.

Fe: Yo tengo aquí unas... unas ... preguntas solo para hacer a ustedes mismos para ver si están con estrés o burnout (todos dão risada)

Alumna de la platea (Ro): No, por dios va a dar todo estrés en el mío (dá risada) (APO 1)

Nos três exemplos, a seguir, as alunas se expressam como uma forma de dar apoio positivo e também indicam que estão entendendo o que a apresentadora fala e mostram apoio.

Re: El clima lá é/é caliente casi todos los meses del año.

Alumna de la platea (Ro): ¡Qué bueno!

Re: Sí tiene muchas playas. (APO 2)

Fe: La vino terapia

Alumnas de la Platea: eso es muy bueno (dá risada) (APO 1)

Fe: (dá risada) Un cuento un poco tonto.

Alumna de la platea (Ro): La moral es buena

Fe: Sí .Me gustó la moral. (APO 3)

Já neste outro exemplo:

Re: Leonardo había morrido y que/ y que el restaurante mesón de la mina también había cerrado a muchos años.

Alumna de la platea (Cri): Por Dios (APO 3)

A expressão “Por Dios” é apenas para reforçar o “tom” de mistério do conto apresentado por Re. Observe-se, entretanto, que a mesma expressão assume sentidos diferentes, pois, no exemplo abaixo, “Por Dios” foi mencionado porque a apresentadora disse que os professores estão na lista das profissões que mais sofrem de *estrés*, e a aluna que tomou o turno já atua como professora.

Fe: Ah sí las diez profesiones que más estrés son los operadores de tráfico aéreo, los médicos y enfermeras, los abogados, los policías, secretarias, profesores.

Alumna de la platea (Cri): Por Dios (APO 1)

Há momentos em que alguém da platéia percebe ou infere que a apresentadora está nervosa e uma aluna da platéia aconselha-a, Ma, a ficar calma. A apresentadora prossegue sua apresentação:

Ma: En mil novecientos y ochenta y cinco después de diez años de gran violencia ah... asumió el presidente Alan García yo no me recuerdo ah...no sé (dá risada)

En mil novecientos noventa subió en la presidencia Alberto Fujimori permaneció por tres reelecciones pero él se fue al congreso en mil novecientos noventa y dos y cuanto en dos mil los peruanos estaban cansados né porque eh... las elecciones eran (dá risada)

Alumna de platea (Ro): Calma

Ma: Eran forjadas esa es la palabra y yo me acuerdo que Fujimori se exilió en Japón eh... era para estar allá hasta ahora (APO 2)

Algumas alunas fazem comentários sobre a recorrência da temática da morte nos contos escolhidos. Uma aluna da platéia (Cri) faz um comentário, mas novamente a apresentadora dá continuidade à sua apresentação:

Ma: Mi cuento llámase el muerto (dá risada)

Alumna de la platea (Cri): Só tem gente morta. (todos dão risada) solo tiene personas muertas dios llame la funeraria (dão risada)

Ma: Y é do Jorge Luis Borges (APO 3)

Todos os fragmentos apresentados como exemplos foram obtidos por meio das gravações em áudio das atividades de apresentação oral realizadas durante o período de coleta de dados. A seguir, exemplifico outro tipo de tomada de turno.

• Aluna da platéia toma o turno para pedir informação sobre questões lingüísticas e confirmar informação.

A tomada de turno por uma aluna da platéia ocorre por dois motivos: a) para pedir informação sobre vocabulário e b) para confirmar informação.

A aluna da platéia toma o turno para pedir informações sobre questões lingüísticas, em especial sobre vocabulário:

Ma: El Perú exporta ... minerales como cobre oro, plata. .zinc...

Aluna da platea: ¿Qué es eso?

Ma: Voy a escrever/ escribir (repete as palavras em espanhol e as escreve na lousa, mas depois traduz para o português) zinc y plomo, es zinco e chumbo. (APO 2)

Ma: Habla de un... / de un mocetón

Alumnas de la platea: ¿Qué?

Ma: Un mocetón, así como (dá risada...) (APO 3)

No último exemplo apresentado, as alunas da platéia perguntam à apresentadora o que é um “*mocetón*”, mas não é preciso dar a tradução, pois o contexto ajudou: no momento da explicação, um funcionário da faculdade estava à porta da sala e então a apresentadora apontou o funcionário e disse: “Un mocetón, así como...” (todas dão risada). Esse é um exemplo típico de que o contexto é um fator que ajuda a compreensão: a aluna não precisou traduzir o termo para a língua portuguesa.

No próximo exemplo, a aluna da platéia interroga a apresentadora a respeito do vocabulário:

Pres. Cri: “Es la época de la nidificación”

Alumna de la platea: ¿qué es eso? ¿Es nido?

Cri: Sí ellos se cruzan ¿sí? pero tiene más o menos en sus nidos de cuatro a cinco huevos y son todos esverdeados también los canarios gustan mucho en quedarse en las plataneras y en laureles que son árboles pero hoy son en la mayoría enjaulados. (APO 1)

Já neste outro exemplo, que apresento abaixo, a aluna quer apenas confirmar a informação:

Cri: La coca en esto país es porque los incas usaban esta hierva como no solamente como un producto que hoy tenemos como prohibido porque causa alucinaciones y otras cosas mas para alimentación.

Alumna de la platea (Ro): ¿Los incas?

Cri: Sí (APO 2)

Apresento, a seguir, os outros dois tipos de tomada de turno pela platéia, só que, desta vez, tomados pela professora-pesquisadora.

- **A professora-pesquisadora fornece informações lingüísticas para a apresentadora**

Nesse tipo de tomada de turno é perceptível que a professora-pesquisadora (eu) tenta não quebrar o turno e manter o caráter monológico da atividade de apresentação oral, conforme combinado com as participantes. No exemplo abaixo, a professora-pesquisadora só interfere porque duas alunas falaram o mesmo vocábulo

incorretamente. E, como é possível verificar no quadro 3.4, adiante, a tomada de turno pela professora-pesquisadora para oferecer informações lingüísticas para a apresentadora ocorreu apenas uma vez:

Alumna de la platea (Ro): La moral es buena.

Fe: Sí. Me gustó la moral

Profa: La moraleja (APO 3).

Na próxima tomada de turno, que apresento a seguir, a professora-pesquisadora também interfere apenas uma vez (cf. quadro 3.4).

• A professora-pesquisadora pede informação para a apresentadora

Esse outro tipo de tomada de turno ajuda a comprovar que a professora tentou não quebrar o monólogo; só interferiu porque a aluna já havia iniciado a apresentação há algum tempo e não dizia o nome do conto. Como a aluna, no começo da apresentação, usou uma frase sugestiva: *“tapen los ojos de los niños porque no pueden oír mi cuento. (todas dão risada). Es muy caliente”*. Foi uma espécie de brincadeira para chamar a atenção da platéia sobre o conto que iria relatar, o que causou curiosidade e necessidade de perguntar qual era o nome do conto:

Cri: Es un cuento corto mas caliente Este cuento habla de la historia de una mujer de viente años de edad.

Profa: ¿Cuál es el nombre del cuento?

Cri: Hay sitio para los dos (todas dão risada) (APO 3)

Depois de ter relatado, explicado e exemplificado os quatro tipos de tomadas de turno pela platéia, apresento, em seguida, os três tipos de fornecimento de turno para a platéia.

3.2.3 Fornecimento de turno para a platéia (alunas e/ou professora-pesquisadora)

O fornecimento de turno para a platéia, subdivide-se em três tipos: a) a apresentadora pede informações para a professora-pesquisadora, b) a apresentadora pede informações para a platéia e c) a apresentadora verifica se a platéia tem conhecimento de aspectos lingüísticos e fornece informações.

• **A apresentadora pede informação para a professora-pesquisadora.**

Nesse tipo de fornecimento de turno, a apresentadora pede informação para a professora para: a) saber o vocabulário, b) saber o tempo verbal, c) confirmar informação e d) tirar dúvidas sobre o conteúdo de sua apresentação.

Os excertos apresentados a seguir são exemplos de quando a apresentadora quer saber, respectivamente, o vocabulário e o tempo verbal:

Ma: Hay el cajón pero no hago ni idea de lo que sea no encontré ni en mi gran diccionario (dá risada)

Profa: El cajón es una caja de madera con un agujero en el medio.

Alumna de la platea (Ro) Ah... Pero en el diccionario de la maestra hay (todos dão risada) (APO 2)

Ma: Ya que ella y el porteño que es Otalora se daban tan bien que ela fuera até él y lo bei/ beijasse como que é?

Profa: Besara

Ma: ¿Besara?(APO 3)

Já os trechos que seguem são exemplos de quando a apresentadora tem necessidade de confirmar a informação com a professora-pesquisadora:

Ro: Yo he encontrado un artículo ¿artículo? (olha para a professora e pergunta) ¿es eso?

Profa: Sí (APO 1)

Ro: Teve un... ¿cómo es...un presentimento ¿ Cómo é? ¿presentimiento mismo?

Profa: Sí (APO 3)

Ro: Ellos no tenían heredero ¿es eso?

Profa: Sí (APO 3)

Fe: Com/ Empezó también a pintar y a hacer tapices ¿tapices?

Profa: Sí (APO 4)

Cri: Ello pidió que ella se quedase abajo de ello y ello arriba de ello (aquí tá encima) ¿es encima mismo?

Profa: Sí (APO 3)

Parece-me interessante comentar que, mesmo quando a professora-pesquisadora, como é o meu caso, tenta deixar que a alumna se torne mais responsável pelo seu processo de aprendizagem e tente resolver seus problemas,

ela ainda vê na professora o par mais competente para ajudá-la a superar alguma dificuldade encontrada.

No último trecho, ainda desse tipo de turno, temos um exemplo de quando a apresentadora não compreendeu bem a informação do texto lido e pede auxílio à professora-pesquisadora durante sua apresentação:

Cri: Sucre sendo la capital he visto que también fue La Paz pero.... ¿ A cuánto tiempo es Sucre? (olha para a professora e a professora responde) no comprendí muy bien eso.

Profa: Lo que pasa es que en La Paz están los tres poderes... (APO 2)

• A apresentadora pede informação para a platéia

Nesta pesquisa, os dados analisados revelaram que a apresentadora começa a pedir ajuda para as alunas da platéia e fornece o turno para pedir informação sobre aspectos lingüísticos: verbo e vocabulário. Nos quatro primeiros exemplos, a platéia oferece a informação solicitada e a apresentadora repete-a corretamente:

Ma: Entón él pasó a desear la mujer, el... lugar de jefe de Bandera y el caballo y.. pasó a/ a... desobedecer ¿Como é desobedecer?

Platea: Desobedecer

Ma: ¿desobedecer?

Platea: eso (APO 3)

Ro: Para os mexicanos en día de muertos la alma ¿vuel? ¿Vuelta? Es vuelta? Es eso.

Platea: vuelve

Ro: Vuelve para ah... el sitio que vivía antes de morir (APO 2)

Ro: En México también há un... problema muy grande de falta de agua en México no llo/ ¿chove? Como é que fala ¿lllove?

Platea: llueve

Ro: No llueve mucho.(APO 2)

Cri: Ella dijo a él ah... pero que diablos te pasa ah... no veo que puedo decep/ decepcionarte porque tiene que acomodarse porque hay sitio para los dos no tienen que pelear quedarse.... como eu falo bravo?

Platea: nervioso

Cri : Nervioso (APO 3)

Já os trechos a seguir ilustram exemplos diversos em que a platéia colabora com a apresentadora, ora com palavra correta para expressar alguns significados, ora para confirmar se o uso da palavra está correto.

Ro: Y fue/ saiu y fue el/hasta el río fue se arrastando porque estaba muy fla/ no es flaco ¿flaco? pode ser flaco?

Platea: muy débil (APO 3)

Ro: Cuando el sol apareció el lagarto eh... Dulcillo llamaba este chico estaba dormindo en su cama y su/ y en su lado assim estaba todos ositos de la mujer solamente los oosos/ huesos ¿es eso?

Platea: sí (APO 3)

Ro: Cuando bebé con algunos meses de vida regaló un concurso?/ ganhou un concurso ¿cómo se habla de eso?

Platea: Ganó (APO 4)

Ro: En mil novecientos y noventa ele atúo en varias pezas teatral ¿gravó discos?es eso?

Platea: grabó (APO 4)

Ro: Grabó discos y empezó su carrera solo con muy/ ¿mucho suceso?

Platea: Mucho éxito (APO 4)

A partir dos exemplos apresentados, é interessante ressaltar que, talvez pelo fato de a professora-pesquisadora não ter interferido muito no turno das apresentadoras, estas acabam recorrendo à platéia, conforme os exemplos e explicações anteriores.

• A apresentadora verifica se a platéia tem conhecimento de aspectos lingüísticos e fornece informações

Esse tipo de fornecimento de turno ocorre quando a apresentadora acredita que a platéia não tem conhecimento de determinado aspecto lingüístico. A apresentadora age de diferentes maneiras: a) dá exemplos em espanhol para que a platéia chegue à informação, b) oferece a informação diretamente em língua portuguesa e c) explica em espanhol e depois dá informação em língua portuguesa.

Os dois excertos, a seguir, são exemplos de quando a apresentadora dá exemplos em espanhol/ explicações para que a platéia chegue à informação:

Ma: En mil novecientos noventa (nossa yo escribí errado) en mil novecientos noventa y dos tornóse alcaldesa del municipio de Chacao”

Ma: ¿Alcaldesa?

Platea: No

Ma: Es como Nevoeiro es aquí ¿sí?

Platea: Ah... prefeito

Ma: Sí (APO 1)

Ma: Pavimentación de/Repavimentación de/de bacheo/ bacheo, voy a explicar que es bacheo, cuando vamos a estacionar... ¿sí? Rebajo, rebajando la rua/la calle ¿no?

Platea: Sí (APO 1)

Nos trechos abaixo, apresento exemplos de quando a apresentadora oferece, imediatamente, a resposta à platéia em língua portuguesa:

Ma: El charango es un instrumento de cinco cuerdas feito con caparazón de armadillo ¿Sabéis qué es armadillo?

Platea: No

Ma: Es tatu (APO 2)

Ro: ¿Alguien sabe que es un traje de buceo? Es así que escribe ¿No? (indaga a platéia)

Platea: no

Ro: Voy a explicar entonces...

Es aquello que la persona tiene que poner cuando vai mer/ no cuando vai en el mar eh...bucear sería o mergulhar do português tá”. Bucear é mergulhar. (APO1)

Cri: Bueno...ah... tiene un otro pájaro que se llama verdecillo que es casi un parente del canario ¿sí? Y iso que... solamente su color tiene menos bri...¿brijo? (olha para a professora) queee los canarios y tiene también su amari/ amarillo ah... parece ah... verdosa ¿comprenden que es verdosa?

Platea: No

Cri:un amarillo esverdeado (APO 1)

Abaixo, temos um exemplo de quando a apresentadora explica, primeiro em espanhol e, posteriormente, oferece a resposta em português:

Ro: Antiguamente ah...no era todas las mujeres que usaban overoles. ¿ Alguien sabe lo que es overoles?

Platea: No

Ro: Es un tipo de ropa (dá risada)

Overoles es pantalones largos y tiene ¿cómo se llama? Tirantes tiras ¿qué es?

Alumnas de la platea: Suspensório

Ro: macacão é o nosso macacão do português (APO 1)

3.2.4 Frequência dos tipos de turnos em todas as APOs

Para que o leitor possa visualizar o número de ocorrências de turnos e os tipos durante a realização das atividades de APO, apresento, a seguir, um quadro, referente aos resultados em cada um dos tipos e os relaciono com os dados já apresentados sobre as características gerais das quatro atividades de APO das participantes.

Interações dialógicas	Tipos de turno	Apresentadoras																				Total
		Ma				Ro				Re				Fe				Cri				
		APO 1	APO 2	APO 3	APO 4	APO 1	APO 2	APO 3	APO 4	APO 1	APO 2	APO 3	APO 4	APO 1	APO 2	APO 3	APO 4	APO 1	APO 2	APO 3	APO 4	
Toma da de turno	Aluna da platéia complementa uma informação ou faz comentários	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	6	0	1	0	0	1	0	0	14
	Aluna da platéia pede informações lingüísticas	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
	A professora fornece informações lingüísticas para a apresentadora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	A professora pede informação para a apresentadora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Fornecimento de turno	A apresentadora pede informação para a professora	0	1	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	8
	A apresentadora pede informação para a platéia	0	0	1	0	0	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	9
	A apresentadora verifica se a platéia tem conhecimento de aspectos lingüísticos	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6

Quadro 3.4 – Frequência dos tipos de turno

No quadro 3.4 apresentei o número de ocorrências de tipos de turnos em cada uma das APOs de cada participante e, posteriormente, o número total para poder, então, apresentar resultados que caracterizam a atuação das participantes.

3.2.5 A atuação das alunas da platéia

De acordo com os dados apresentados no quadro 3.4, o número maior de tomadas de turno (14) ocorreu quando uma aluna da platéia complementa uma informação ou faz comentários.

É curioso notar que a apresentação oral 1, da Fe, “*El estrés*”, foi a que teve maior número de interferências da platéia (6). As causas podem ser: a) identificação da platéia com o tema, já que todas diziam que estavam muito sobrecarregadas no último ano de curso; b) é um assunto muito discutido e uma doença característica da era moderna; c) a platéia apresenta alguns dos sintomas de *estrés*, pela própria condição de estudar à noite, trabalhar durante o dia e ainda ter que cumprir todas as obrigações do curso: provas, estágios e trabalho de conclusão de curso. Essas foram algumas causas ou motivos que pareceram justificar a grande participação da platéia.

Talvez a forma como a apresentadora organizasse sua apresentação tenha influenciado: ela começa com uma frase, que é título de um dos textos: “*Acabe con el estrés antes que él acabe con usted*” e, depois, desenvolve a apresentação com sugestões, que a platéia considera interessantes, para diminuição ou fim do *estrés*.

Os dados mostraram que um dos fatores que provoca a atuação das alunas da platéia é a temática, pois, quando o tema é de interesse de todos, gera polêmica. Há apresentações de interesse pessoal da apresentadora, conforme podemos observar a partir do trecho da gravação em áudio na APO 1 “*Mujeres líderes*”, da Ma:

Eu gostei muito do meu tema e, é claro, o fato da minha escolha é por eu ter e pensar um pouco como cada uma das mulheres apresentadas. (APO 1)

Observa-se também o posicionamento da Ro quanto à importância de poder escolher o tema:

A mí me gusta cuando el cuento es interesante que yo gravo para no ter que leer. Yo tinha leído otro pero el otro no tinha entendido então não ia ficar lendo. Eu gosto assim. (APO 3)

De acordo com o relato das participantes, percebe-se que há temas de interesse pessoal da participante, como é o caso da Ma e da Ro, esta que ressalta o interesse pelo tema como fator de bom desempenho na APO.

Na APO 2 das participantes, o tópico era “países do mundo hispânico”, um tipo de atividade que tinha como foco os aspectos culturais do país pesquisado. Nesse tipo de atividade houve pouca participação da platéia, apenas 2 alunas na de Ma, 1 na de Re e 1 na de Cri. Elas ocorreram com o propósito de complementar informação, expressar opinião sobre o tema ou sobre algo que chamou a atenção.

Na APO 3, conto de um escritor do mundo hispânico, tópico de que as participantes não tinham conhecimento prévio, houve apenas uma tomada de turno nas APO da Ma, da Re e da Fe.

Na APO 4, biografias de personalidades do mundo hispânico sobre as quais as alunas tinham pouco ou nenhum conhecimento prévio, não houve nenhuma tomada de turno.

De acordo com os dados apresentados, a atuação das alunas da platéia está relacionada com o tema. Quando ele é de interesse de todos gera polêmica, há uma grande participação por parte das alunas, como é o caso da APO1, da Fe. Portanto, para uma APO é importante que o tema seja de interesse comum da platéia e não só da apresentadora.

Como já relatado anteriormente, não houve nenhuma tomada de turno na APO 4, isso também pode ser um indício de uma maior conscientização em relação ao tipo de apresentação, maior compreensão por terem lido muito material diversificado para as apresentações anteriores, entre outras causas.

Outra questão relacionada à tomada de turno pelas alunas da platéia é a maneira como as apresentadoras se prepararam e os materiais usados na apresentação. Quanto à preparação, as participantes que mais se prepararam parecem permitir que as alunas da platéia participem mais. A Ma, por exemplo, fez pesquisa em dicionário, leu, treinou, preparou os tópicos (ou notas) e os levou na apresentação. Ela, de acordo com os exemplos dos trechos que ocorreram esse tipo de tomada de turno, tenta chamar a atenção da platéia para a sua apresentação, provocando a platéia com brincadeiras e risadas na tentativa de provocar a participação. Já a Ro não preparou notas em nenhuma das APOs e levou os textos, na íntegra, em todas as APOs e pareceu não permitir a participação das alunas da platéia.

Ainda sobre a preparação, a Re, na APO 2, leu os textos utilizados como pesquisa e grifou as partes mais importantes; na APO 3, leu e preparou as notas. Nas apresentações orais 2 e 3, a aluna tratou, respectivamente, do tema “Cuba” e do conto “*Danza de mirante*” tendo como únicas ocorrências de tomada de turno as registradas, na APO 2 por uma aluna da platéia que expressou sua opinião sobre o clima, “*¡Qué bueno!*”, e, na APO 3, uma aluna da platéia que disse: “*Por Dios*”, para expressar surpresa. As alunas se expressaram para mostrar que estavam compreendendo e acompanhando a apresentação.

Além do que já foi discutido, a não ocorrência de tomada de turno pelas alunas da platéia ou o pequeno número de ocorrências de tomadas também podem estar relacionados à maneira como a apresentadora realizou a apresentação, à falta de preparação. Nas notas de campo, a professora-pesquisadora registrou:

A aluna faz muitas pausas, não levou o esquema para a apresentação, fica consultando os textos na hora da apresentação, a apresentação foi bastante cansativa. (APO 1 da Re)

A aluna ficou muito presa aos textos, fazia muitas pausas. (APO 2 da Re)

Talvez as alunas da platéia não tenham tomado o turno por já terem conhecimento prévio do assunto.

Percebe-se que a participação das alunas se dá quando a apresentadora fala algo de interesse delas ou que lhes chama a atenção. Um exemplo é o caso da Cri, na APO 2: uma aluna tomou o turno porque ela estava falando sobre o consumo de coca na Bolívia.

Em suma, além de todas as considerações já realizadas, as alunas também tomam o turno quando a apresentadora infere que elas já têm conhecimento do vocabulário utilizado e não explica, ou quando querem confirmar alguma informação.

No próximo item abordo a atuação da professora-pesquisadora durante as atividades de APOs.

3.2.6 A atuação da professora-pesquisadora

É perceptível que a professora-pesquisadora tenta não interferir, pois, de acordo com o que foi combinado, a situação de intercâmbio entre emissor e receptor aconteceria depois que a aluna terminasse sua atividade de apresentação oral. Como professora-pesquisadora, afirmo que procurei agir dessa maneira como uma forma de mostrar à aluna que aquele turno da atividade de apresentação estava reservado para ela, que aquela era uma oportunidade de ela usar a língua na atividade comunicativa proposta e também como uma forma de centralizar o processo de aprendizagem nas experiências vividas pelas alunas, objetivando o desenvolvimento da autonomia proposto por Weininger (2001).

Há observações nas notas de campo em que as apresentadoras olhavam para a professora querendo obter alguma informação, mas a professora só respondia durante a apresentação se a pergunta fosse feita diretamente a ela. Uma outra situação também mereceu destaque: quando a apresentadora verificava se a platéia tinha conhecimento lingüístico, a professora não respondia, deixava que as alunas da platéia dissessem “*si*” o “*no*”, e quando a resposta era negativa, a apresentadora fornecia a informação à platéia.

A professora-pesquisadora atuou apenas duas vezes, conforme quadro 3.4 em função da atuação da apresentadora na apresentação propriamente dita, pois, na

APO 3 da Fe, percebeu que ela não sabia o que era moral e as alunas também não; portanto, nesse momento, atuou como par mais competente, oferecendo o vocábulo correto *moraleja*. No segundo caso, a professora-pesquisadora tomou o turno na APO 3, da Cri, porque a aluna já tinha começado a apresentação havia algum tempo e ainda não tinha dito para a platéia o nome do conto.

Pedagogicamente, acredito que a pouca atuação da professora-pesquisadora foi favorável para que as alunas participassem mais ativamente no processo de aprendizagem e enxergassem, nas colegas, a possibilidade de um par competente. Além disso, a pouca participação da professora-pesquisadora caracteriza melhor a descentralização do professor na sala de aula e prioriza a participação do aluno e sua responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

3.2.7 A atuação das apresentadoras

Conforme os dados apresentados no quadro 3.4, a apresentadora fornece o turno para a professora-pesquisadora ou para as alunas para pedir informação ou verificar se a platéia tem conhecimento lingüístico.

Como já mostrado no quadro e, mais detalhadamente, nos exemplos de fornecimento de turno, as apresentadoras fornecem o turno por vários motivos: a) saber o vocabulário, b) saber o tempo verbal, c) confirmar informação e d) tirar dúvidas sobre o conteúdo de sua apresentação.

O número de fornecimentos de turno para as alunas da platéia (9) é pouco maior do que o oferecido para a professora (8). Isso pode ter acontecido pelo fato de a atuação das apresentadoras relacionar-se à própria condição da oralidade, da necessidade de obter um *feedback* positivo das alunas da platéia ou da professora-pesquisadora, ou pela falta de preparação.

A Ma é uma apresentadora que, de acordo com os dados obtidos, se preparou para todas as APOs, mas teve necessidade de perguntar por uma palavra que não encontrou em seu dicionário, *cajón* (APO1): “¿Qué es *cajón*?”. Declaro, de acordo com o fragmento da gravação e com o tipo de vocabulário, que esse é um

instrumento que teve origem no México e é utilizado em algumas músicas latino-americanas - não é um vocábulo de uso freqüente. Perguntou também, por dois verbos “beijasse (APO3) e desobedecer (APO3)” que relatou não se lembrar no momento da apresentação.

A Ro é a apresentadora que mais pediu informação: três vezes para a professora-pesquisadora e sete para as alunas da platéia. Para ela, é importante ressaltar, que um dos fatores que ocasionou esse número grande de pedidos de informação relaciona-se à falta de preparação. Foi a única aluna que não preparou as notas e, como material para a apresentação propriamente dita, utilizou apenas os textos na íntegra, aqueles já utilizados para a preparação.

Na APO 1, da Ro, ela leu os textos e fez pesquisa de dicionário; há ocorrência de apenas um fornecimento de turno à professora-pesquisadora para confirmar informação sobre o vocábulo artigo, “*artículo*”. Na APO 2, a aluna apenas leu os textos e grifou as partes mais importantes. Registraram-se, aí, dois fornecimentos de turno para a platéia para saber como se diz volta “*vuelve*” e chove “*llueve*”. Na APO 3, apesar de a aluna ter feito pesquisa de dicionário, ainda teve necessidade de confirmar informação com a professora-pesquisadora sobre os vocábulos: “*presentimiento*” e “*heredero*”; com as alunas da platéia, o vocábulos “*hueso*” e “*flaco*”. E, para finalizar, na APO 4, a aluna relatou que não realizou pesquisa de dicionário porque não houve necessidade, mas, no momento da apresentação, ela recorreu às alunas da platéia três vezes: duas para saber como se diz ganhou “*ganó*” e gravou “*grabó*”; e outra, para saber o vocábulo sucesso “*éxito*”.

A Re não forneceu o turno para a platéia em nenhum momento, fato que também pode estar relacionado às dificuldades lingüísticas em relação ao vocabulário, verbos, dificuldade para se expressar oralmente em espanhol e falta de preparação, conforme relatado pela própria apresentadora. Conforme os dados apresentados no quadro 3.2, ela não fez pesquisa de dicionário, leu os textos e grifou as partes mais importantes para as duas primeiras APOs. Somente nas duas últimas APOs, a 3 e a 4, é que a aluna pareceu perceber a importância da preparação das notas ou tópicos e a utilização das mesmas na apresentação propriamente dita. Na opinião da aluna, há algumas APOs que exigem as notas na

apresentação propriamente dita, como na apresentação oral 4, a “Biografia de uma personalidade do mundo hispânico”, que exige que a apresentadora tenha as notas no momento da apresentação para não se sentir perdida. Segundo ela, é preciso saber algumas datas:

Para esa en especial hace falta tener los apuntes a causa de las fechas.

A Fe, na APO 1, forneceu o turno para a professora apenas para confirmar informação “¿tapices?” : tapetes. Essa aluna não preparou as notas em nenhuma das APOs e, para apresentação propriamente dita, levou, na íntegra, os textos utilizados na preparação, o resumo do conto na APO3 e, na APO4, música e figuras.

A Cri pediu informação para a platéia para saber o vocábulo bravo “nervioso”, na APO3; e solicitou à professora-pesquisadora informação sobre o conteúdo, em sua APO2, sobre a capital de Bolívia; e, na APO 3, apenas para confirmar vocabulário “es encima mismo”. Essa aluna levou as notas para a apresentação apenas na última APO. O que mais caracterizou a atuação dessa participante foi a falta de preparação, e a professora-pesquisadora (eu) chamou a atenção dela várias vezes, após a realização das APOs:

Olha não foi isso que nós combinamos, sua apresentação foi lida, você trouxe os textos e fez a leitura, mas não trouxe o esquema ou notas para a apresentação. (APO 1)

A aluna parece não ter se preparado, perdeu-se na apresentação, não fez o esquema ou notas para a apresentação e no final da apresentação a professora chamou a atenção da aluna, dizendo que o combinado era de levar apenas algumas anotações e não ficar olhando para o texto. Fez muitas pausas e ficou muito cansativo. (APO 2)

Perdeu-se durante a apresentação, levou o conto, material utilizado para o preparo, e teve necessidade de ler partes do conto. (APO 3)

Com base na análise dos dados, ainda sobre a atuação das apresentadoras, a Ma (APO 1 e 2), a Ro (APO 1) e a Cri (APO 1) assumiram uma postura bastante didática nas apresentações, pois se preocuparam com a platéia e pareceram querer garantir a compreensão. A Ma verificou três vezes se a platéia tinha conhecimento de vocabulário; a Ro e a Cri, duas vezes. A Ma, quando imaginava que a platéia desconhecia o vocabulário, não perguntava, já oferecia a tradução:

Los Toldos es una parte de Argentina en que los indios construían las tolderías eh.... cabanas (traduz ao português) (APO 1)

A atuação dessas participantes, ao verificar se a platéia tinha conhecimento lingüístico, parece adequada por se tratar de um grupo de alunas que serão professoras e precisam saber utilizar a língua no contexto de sala de aula, de acordo com seu público.

Apresento, a seguir, os aspectos afetivos relatados pelas alunas durante as atividades de APOs.

3.3 Os aspectos afetivos nas APOs

A pergunta de pesquisa que me proponho a responder nesta seção da análise é:

- Quais os aspectos afetivos relatados pelas alunas durante a coleta de dados?

Conforme explicitado nos procedimentos de análise de dados, para responder à pergunta sobre os aspectos afetivos das apresentadoras, identifiquei, nos dados coletados, indícios de: insegurança, nervosismo e ansiedade que, poderiam indicar aspectos relacionados ao item afetividade.

Apresento, abaixo, os resultados da análise dos dados obtidos por meio das gravações em áudio das atividades de apresentação oral, da entrevista oral guiada e das notas de campo da professora.

• Insegurança

Apresento dois fragmentos que evidenciam que a insegurança em uma das participantes:

Eu não tive muito tempo para me preparar, já fazia uma semana que eu não lia os textos, eu não me lembrava de algumas informações, me senti muito insegura (APO 1 da Cri)

Pareceu bastante insegura, ficava olhando para a professora para tentar confirmar se o que estava falando estava correto, olhava para o texto, não levou notas ou esquema para a apresentação. (notas de campo - APO 1 da aluna Cri)

De acordo com os resultados da análise, a insegurança ocorre por falta de preparação para a atividade de APO.

A participante Cri, de acordo com o quadro 3.2, não se preparou para as APOs, não fez as notas ou tópicos para a apresentação, e, no momento da APO propriamente dita, tinha a necessidade de ler os textos utilizados como material de pesquisa na preparação, atitude que descaracterizou a APO, uma vez que era para ser dita e não lida.

Outro depoimento que contribui com as afirmações anteriores é o da Ma, uma aluna que sempre tentava se preparar bastante, mas relata que, na última atividade, não se preparou como deveria e, por isso, se sentiu insegura:

Para as outras atividades eu li mais vezes, me senti tranqüila para apresentar, mas para esta um pouquinho insegura porque achei que deveria ter me preparado mais. (APO 4 da Ma)

• Nervosismo

A Fe, quando questionada na entrevista oral a respeito de como se sentia relatou:

Ainda me siento un poco nerviosa para presentar (APO 2 da Fe).

Perdón que estoy muy nerviosa. (APO 1 da Ro)

No caso da apresentadora Fe, na APO 2, o nervosismo também pode estar relacionado com a falta de preparação, pois, ainda segundo o quadro 3.2, ela apenas leu os textos; não preparou as notas e utilizou apenas os textos lidos na preparação no momento da apresentação.

A preparação parece ser um fator que auxilia a amenizar aspectos afetivos, pois, de acordo com os dados da APO 3 (cf. quadro 3.2), a Re se preparou mais para essa apresentação: leu quatro vezes e preparou a apresentação em tópicos e quando questionada na entrevista sobre como se sentiu na apresentação, respondeu:

Más calma pero siento que /tengo muchas dificultad, hago muchas confusiones, complicaciones (APO 3 da Re)

Autores como Penna (2000) e Bars (2001), entre outros, concordam que a devida preparação para a atividade pode ajudar a reduzir os problemas de ordem afetiva, como o medo, a ansiedade, o nervosismo e a insegurança. Os dados mostraram que, quanto mais a aluna se prepara, mais segura se sente na apresentação.

Além disso, o nervosismo também está relacionado aos problemas lingüísticos:

Me sinto nervosa, insegura porque tenho muitas dificuldades em tudo: léxico, verbos... (APO 2 da Re)

• Ansiedade

A ansiedade também estabelece relação com a prática da língua, quando se realizam atividades dessa natureza. As alunas relataram que, em anos anteriores, não tiveram tanta oportunidade de praticar a língua; portanto, a ansiedade é um fator atribuído à falta de prática e ao reduzido uso da língua em atividades de produção oral:

Ai como é que eu vou guardar todas essas informações?” Fico muito ansiosa. Não é professora é que um pouco é falta de prática de falar assim por um período maior é que nos anos anteriores estudamos mais gramática (APO 2 da Ma)

Cris: (um pouco antes de começar a apresentação o áudio registrou) Tengo que hablar mismo? !Qué ansiedad! (APO 2 da Cri)

Os fatores afetivos mencionados acima parecem acarretar problemas para a realização da atividade de apresentação oral, como o esquecimento relatado pela aluna Ro:

Ah...O que antigamente/ por dios esquecí que estoy hablando español (se rie) (APO 1 da Ro)

Perdón que estoy muy nerviosa.(APO 1 da Ro)

RO: Eu até guardo o que eu tenho que falar mas na hora aqui eu esqueço. (APO 2 da Ro)

Durante/encuanto habla sobre el cuento no sé para vosotras pero yo eh... some, foge algunas palabras en español some foge dá branco acho que é por causa do nervoso yo sé que sé pero na hora. (APO 3 da Ro)

Bars (2001) aponta que o tempo, ou seja, a prática desse tipo de atividade, pode auxiliar o aluno a lidar com os fatores afetivos.

Uma outra questão levantada é que, além da prática de realizar atividades de apresentação oral, quanto maior o conhecimento lingüístico do aluno, mais seguro ele se sentirá:

Me sentí un poco menos nerviosa que las otras veces yo creo que si tuviese más uns dos tres años de español acá yo no me pondría nada nerviosa en este ritmo cada vez menos nerviosa yo pienso así que cuanto más tenemos conocimiento de léxico de contenido experiencia nos ponemos menos nerviosa. (APO 4 da Ro)

Me lembro que nos primeiros anos de curso com a professora F quando eu tinha que falar eu tremia, ficava vermelha, nervosa, suava, mas percebo que este ano eu estou melhor, acho que quanto mais conhecimento lingüístico mais tranqüila a pessoa fica, para mim é assim. (APO 3 da Ro)

Apesar de estar no quarto ano de espanhol, a aluna sente que ainda falta conhecimento de língua e isso acarreta os problemas afetivos, já discutidos nos itens anteriores, como nervosismo e insegurança:

Me sinto nervosa, insegura porque tenho muitas dificuldades em tudo: léxico, verbos... (APO 2 da Re)

A questão apresentada está relacionada ao conhecimento de língua do aluno. Porém, pelo tempo de estudo, se o aluno não tem conhecimento, deve ter autonomia, segundo o conceito de Weininger (2001), para procurar meios para sanar suas dificuldades, tornando-se responsável pelo seu próprio conhecimento.

Depois de o grupo ter realizado as quatro atividades de apresentação oral, duas alunas relataram que se sentiam mais tranqüilas. Assim, é possível afirmar que a realização freqüente dessas atividades, em alguns casos, ameniza os problemas afetivos:

Me sentí tranquila. Tranquila porque ya vengo haciendo mucho eso entonces... (APO 4 da Re)

Me sentí más tranquila. Creo que estoy mejor, más segura, no me prendí tanto en el papel (APO 4 da Cri)

Me sentí un poco menos nerviosa que las otras veces yo creo que si tuviese más uns dos tres años de español acá yo no me pondría nada nerviosa en este ritmo cada vez menos nerviosa yo pienso así que cuanto más tenemos conocimiento de léxico de contenido experiencia nos ponemos menos nerviosa. (APO 4 da Ro)

Re, na APO 4, relata ter se sentido mais tranqüila. Outro fator, além da experiência, pode estar relacionado à preparação, pois, nessa atividade, a aluna preparou as notas e as utilizou na APO.

Os autores pesquisados, como Somoggi (1999), Mendes & Junqueira (1999) e Duarte (1988), entre outros, também encontraram fatores afetivos em seus trabalhos, como os discutidos nesta pesquisa. E, de acordo com Mendes & Junqueira (1999), as alunas ficam em uma “zona de desconforto”, afirmação corroborada pelos dados desta pesquisa.

Todos os autores abordados concordam que o preparo, a prática e o conhecimento são fatores que auxiliam o apresentador a superar as questões afetivas. Além disso, ficou bastante evidente em minha pesquisa que a experiência, ou seja, a realização freqüente desse tipo de atividade é um fator que contribui para a melhora ou superação dos problemas afetivos encontrados.

Após discussão dos fatores afetivos, apresento, na seção seguinte, os dados sobre a avaliação que as alunas fizeram da atividade de apresentação oral como atividade pedagógica.

3.4 Avaliação das alunas sobre as APOs

Nesta seção, proponho-me a responder à quarta pergunta de pesquisa:

- Qual a avaliação das alunas sobre a atividade de apresentação oral?

Nesta parte da análise, utilizo os dados obtidos através do questionário final, (Anexo 2), sobre a avaliação das alunas quanto à utilização da atividade de apresentação oral como atividade pedagógica.

Conforme já explicado anteriormente, analisei e interpretei as respostas obtidas no questionário final, (Anexo 2), e identifiquei, de acordo com a análise realizada, os seguintes itens:

- a) Oportunidade de praticar a língua
- b) Conscientização e responsabilidade
- c) Segurança
- d) Pesquisas
- e) Reflexão
- f) Autonomia

- **Oportunidade de praticar a língua**

A oportunidade de praticar a língua foi um dos resultados encontrados na avaliação da atividade de APO:

Eu gostei muito de participar destas atividades, pois nos anos anteriores não tivemos muita oportunidade de praticar a língua em sala de aula (Ma)

Foi muito bom, pois só praticando que conseguimos melhorar (Ro)

Ótima oportunidade para treinar a parte oral (Fe)

Corroborando os estudos de Murphy (1991) e Underhill (1987), entre outros, as alunas participantes desta pesquisa também reconhecem a importância da realização desse tipo de atividade no contexto de ensino e aprendizagem como uma oportunidade de praticar a língua por um período mais longo. Além disso, valorizam a apresentação oral por ser autêntica, dar voz ao aluno e possibilitar a ele o uso da língua com um determinado propósito comunicativo.

- **Conscientização e responsabilidade**

Esta atividade foi muito produtiva para mim enquanto aluna e futura professora, para não ensinar coisas erradas aos meus alunos, com estas atividades pude perceber quais são as minhas deficiências e estou procurando melhorar a cada dia (Ma)

Conforme os resultados da análise, afirmo que esse tipo de atividade cria, na aluna, uma conscientização e um senso de responsabilidade ao perceber suas dificuldades e tentar saná-las. Essa percepção é muito importante para as alunas do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras, pois parece demonstrar que estão comprometidas com o outro como futuras professoras e que são responsáveis por seu processo de aprendizagem.

• **Segurança**

Estou mais segura para falar (Ma)

Perdemos um pouco o medo de falar nas apresentações (Ro)

Passei a me sentir mais tranqüila para falar (Re)

Por sentir-me mais segura acabou sendo um estímulo a prática docente (Cri)

A “zona de desconforto” (Mendes & Junqueira, 1999) criada em situações de apresentação oral, quando o apresentador está em evidência, parece ser amenizada diante das citações apresentadas. De acordo com a análise, isso ocorre porque a realização das atividades com uma certa frequência propicia mais segurança ao apresentador.

• **Pesquisas**

Uma excelente atividade pois com as pesquisas , as leituras para a apresentação ampliei meu léxico e minha compreensão (Ma)

A cada apresentação eram novas pesquisas e eu ia aprendendo cada vez mais. (Ro)

Como já comentado, o grupo de alunas não possuía muito tempo para realizar leituras e pesquisas, devido às condições de trabalho durante o dia e aulas, na faculdade, à noite. Assim, a atividade foi relevante porque foi marcada com antecedência, para que as alunas tivessem tempo de preparar a apresentação, que exigiu leitura e pesquisa em diferentes fontes. Segundo as alunas, pesquisar para a realização das APOs é, portanto, uma forma de gerar aprendizagem.

• **Reflexão**

Auxiliam o aluno a uma reflexão, diante dos resultados (Cri)

Graham (2005) é um dos autores que apontam que esse tipo de atividade possibilita uma reflexão por parte do aluno. Concordo com o autor e acredito que a reflexão pode levar o aluno a se conscientizar de seus problemas e dificuldades lingüísticas quanto ao vocabulário, à gramática e, até mesmo, à compreensão do conteúdo dos materiais utilizados como pesquisa na preparação.

- **Autonomia**

Passa a ser um aprendiz quase autônomo (Cri)

A autonomia, conceito adotado por Weininger (2001), foi um aspecto citado por uma aluna e é coerente com os propósitos da atividade de apresentação oral desenvolvida, pois se coaduna com os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa em que essa atividade está inserida.

Em suma, o que se pode concluir dessa avaliação é que as alunas vêem como aspectos positivos na utilização de APOs a oportunidade de praticar a língua, aspecto que se coaduna com o propósito de utilizá-la em sala de aula (Murphy, 1991; Underhill, 1987, entre outros). Além disso, ressaltam que a pesquisa também contribui para a aprendizagem e, principalmente, que a atividade de APO colabora para que o aprendiz possa se sentir, do ponto de vista afetivo, mais seguro para utilizar a língua estrangeira.

Depois de apresentar e discutir os resultados encontrados na análise sobre a avaliação das alunas quanto à atividade de APO como atividade pedagógica, apresento, na próxima seção, os resultados relativos ao desempenho lingüístico do grupo.

3.5 O desempenho lingüístico

Esta seção trata da quinta pergunta de pesquisa, que transcrevo abaixo:

- Que problemas lingüísticos foram observados nas atividades de apresentação oral?

Os dados utilizados para a análise foram obtidos através das fichas de avaliação preenchidas pelas alunas e pela professora-pesquisadora durante as atividades de apresentação oral realizadas pelas alunas, no período de coleta de dados. Apresento, inicialmente, as transferências gramaticais e de vocabulário realizadas pelo grupo na visão da professora-pesquisadora e, posteriormente, contrasto esses resultados com os da platéia (alunas da platéia).

As transferências gramaticais e de vocabulário identificadas são:

- a) apócope
- b) artigo antes de nome próprio
- c) colocação do pronome SE
- d) gênero do substantivo
- e) concordância de 2^a/ 3^a pessoa do singular
- f) infinitivo flexionado
- g) verbos especiais: “*gustar*”, “*encantar*”
- h) verbos de “*cambio*”
- i) verbo *tener* no lugar de *haber*
- j) vocabulário

O quadro 3.5 mostra os casos e o número de ocorrências dessas transferências identificadas nos dados:

Transferências gramaticais e de vocabulário	Número de transferências
Vocabulário	600
Verbo <i>tener</i> no lugar de <i>haber</i>	50
Apócope	32
Colocação do pronome SE	26
Gênero do substantivo	25
Verbos especiais: <i>gustar</i> e <i>encantar</i>	23
Infinitivo flexionado	11
Artigo antes de nome próprio	11
Verbos de <i>cambio</i>	8
Concordância de 2 ^a ./3 ^a . pessoa do singular	8

Quadro 3.5 – Transferências gramaticais e de vocabulário apontadas pela professora-pesquisadora

De acordo com o quadro 3.5, as transferências gramaticais e de vocabulário verificadas pela professora-pesquisadora através das quatro atividades de apresentação oral mostram os problemas no desempenho lingüístico do grupo.

Apresento e discuto, nesta seção, alguns exemplos dos tipos de transferências encontradas nas fichas de avaliação e, posteriormente, transcritas das gravações em áudio.

A análise revelou que as transferências são de nível morfossintático, mas algumas também acabam entrando nas questões de uso, da pragmática, conforme será comentado.

Nota-se que a transferência de vocabulário é a que apresentou o maior número de ocorrências (600). Neste trabalho, esta refere-se à palavra, seu uso e seu significado dentro do contexto. Apresento alguns exemplos em que os alunos utilizam a língua portuguesa ou uma palavra inadequada do espanhol:

“Tienen que trabajar fuera ¿sí? Fuera atender la casa y cuidar de los niños entonces tiene más eh... presión más cosas para hacer entón tem/ tiene una bomba a **ponto** de estallar” (APO 1 da Fe)
(a **punto...**)

“El México antes de... llegar los españoles era **povoado só pelos** indígenas después” (APO 2 da Ro)
(... **poblado solo por los**)

“uno **juega** tomate en el otro” (APO 2 da Fe)
(uno **tira** tomate en el otro)

“En México fue hecha una pesquisa y llegó a **conclusão** que la persona con...”
(APO 1 da Fe)
(En México fue hecha una pesquisa y se llegó a la **conclusión** que la persona con...)

“Era muy **mulherengo**” (APO 4 da Ma)
(Era muy **mujeriego**)

“Hasta su **morte**” (APO 4 da Ma)
(Hasta su **muerte**)

Bandera **batió** en la puerta de la mujer (APO da Ma)
(Bandera **golpeó** la puerta de la mujer)

“Para **tirar** los niños de la rua” (APO 1 da Ma)
(para **recoger** los niños de la calle)

“Un gaucho que era Otalara quería **pegar** su lugar” (APO 3 da Ma)
(Un gaucho que era Otalara quería **ocupar** su lugar)

“Bandera tenía una mujer de **cabelos** rojos” (APO 3 da Ma)
(Bandera tenía una mujer de **pelos** rojos)

“**Pegó** la señora pela mano” (APO 1 da Ma)
(**Cogió** la señora por la mano)

“¿mucho **suceso**?” (APO 4 da Ro)
(mucho **éxito**)

“Ella **tiró** el vestido de novia” (APO 3 da Ro)
(Ella **quitó** el vestido)

“**Lembrando** de sus muertos” (APO 2 da Ro)
(**Acordándose** de sus muertos)

“Una **data** muy importante” (APO 2 da Ro)
(Una **fecha** muy importante)

“**Pegar** el autobús” (APO 1 da Ro)
(**Coger/ tomar/ agarrar** el autobús)

É importante ressaltar que, dependendo do tipo de interlocutor, elas podem acarretar problemas de compreensão pela questão semântica - os falsos cognatos da língua espanhola. Apresento um exemplo encontrado nas atividades de apresentação oral:

Porque en México es muy difícil llover ¿sí?
Incluso tiene personas que hablan que... las mujeres no pueden lavar **calzada** eh... quintal de sus casas con frecuencia debido a falta de agua (APO 2 da Ro)

No exemplo citado acima, a pessoa que tem o espanhol como língua materna pode ter problemas de compreensão, pois, para ele “**Calzada**” é rua, asfalto.

Cito outro exemplo: o caso de “suceso”, utilizado no espanhol e que significa “desgraça”. Dependendo do contexto, pode apresentar problemas à compreensão de um falante nativo. A seguir, um exemplo de uma atividade de apresentação oral:

Ello fuera consagrado/ eligido la personalidad del año por ser muito jovene y / y tener hecho mucho **suceso** en los últimos años. (APO 4 da Re)

Dentre as transferências gramaticais apresentadas, o número maior de ocorrências foi na troca do verbo *haber* por *tener*, provavelmente porque na língua portuguesa a formação dos tempos compostos é feita pelo verbo principal no particípio e com o verbo auxiliar *ter* ou *haver*, há possibilidade de escolha, mas na língua espanhola o verbo auxiliar é apenas o verbo *haber*. O aluno brasileiro acaba transferindo essas informações do português e utiliza o verbo *tener* como auxiliar na língua espanhola. São exemplos desse tipo de transferência:

“Yo **tenía escogido** eh... tinha Rigoberta Menchú/ (APO 1 da Ma)
(Yo **había escogido** eh... Rigoberta Menchú)

“ Eh...Los historiadores eh...creen que/que su población **tenha** sido extinta por la falta de agua” (APO 1 da Re)
(Eh... los historiadores eh... creen que/que su población **haya sido** extinta por falta de agua)

”Y nadie supo decirte o que **tenía acontecido** con/ con el libro” (APO 3 da Fe).
(Y nadie supo decirle que **había ocurrido** con/con el libro)

“**Tinha herdado** eh.../herdado de su padre” (APO 4 da Fe)
(**Había heredado** eh.../ heredado de su padre)

“**Tene** esa diferencia’ (APO 1 da Fe)
 (**Hay** esa diferencia)

Depois do verbo auxiliar *tener* no lugar de *haber* um dos casos com maior ocorrência foi a apócope, i.e., a perda de uma ou várias letras no final da palavra. Esse fenômeno acontece com alguns adjetivos ou advérbios quando estão diante de um nome, numeral, advérbio ou adjetivo. Mostro alguns exemplos de apócope encontrados nos dados:

“Acaba con **un** y empieza con otro” (APO 3 da Cri)
 (Acaba con **uno** y empieza con otro)

“Fue **un** de los libertadores” (APO 2 da Cri)
 (Fue **uno** de los libertadores)

“Lo **primero** premio” (APO 1 da Ma)
 (El **primer** premio)

“El **según** llegó” (APO 1 da Ma)
 (El **segundo** llegó)

“**un** de los misterios” (APO 1 da Re)
 (**uno** de los misterios)

“**Grande** fiesta” (APO 2 da Re)
 (**gran** fiesta)

“**Primero** momento” (APO 3 da Re)
 (**Primer** momento)

Se observarmos esses exemplos percebemos que isso não chega a afetar a comunicação, o entendimento de quem está ouvindo, então são exemplos que, apesar de terem ocorrido em grande quantidade, não acarretam grandes problemas no desempenho lingüístico dos alunos. Entretanto, é bom comentar que isso normalmente acontece com pessoas que iniciam o aprendizado na língua, que não é o caso desses alunos já estão em fase final do curso e que serão futuros professores de espanhol.

Um grande número de ocorrências também encontrado foi de colocação do pronome *se*: na função de reflexivo e de pronome complemento. É interessante observar, nos exemplos abaixo, que as alunas colocam o pronome reflexivo *se* após

o verbo, quando ele deve aparecer antes. Essa é uma transferência da língua portuguesa, em especial porque em português não se inicia uma frase ou oração com pronome, mas em espanhol sim, exceto quando o pronome *se* é empregado como pronome complemento e, portanto, vai depois dos verbos que estão no gerúndio, no infinitivo e no imperativo afirmativo. As alunas fizeram confusão com a regra e utilizaram o pronome *se* depois de um verbo no presente do indicativo (APO 3 da Ma) e no pretérito indefinido do indicativo (APOs 4 da Fe e da Ma); utilizaram também antes do verbo - no infinitivo (APO 4 da Ro) e gerúndio (APO 3 da Ro)

“Mi cuento **llámase**” (APO 3 da Ma)
(Mi cuento **se llama**)

“Violeta **quedóse**” (APO 4 da Fe)
(Violeta **se quedó**)

“**Casóse** nuevamente” (APO 4 da Fe)
(**se casó** nuevamente)

“**Quedóse** deformado” (APO 4 da Ma)
(**Se quedó** deformado)

“Empezó a **se interesar** por otro estilo musical” (APO 4 da Ro)
(Empezó a **interesarse** por otro estilo musical)

“Fue **se arrastando**” (APO 3 da Ro)
(Fue **arrastrándose**)

O gênero dos substantivos na língua espanhola, em alguns casos, não corresponde ao da língua portuguesa, são chamados de *heterogênicos*, alguns com regras específicas, outros não. Apresento alguns exemplos:

“Bueno ah...voy ah...a hablar ah...sobre ah.. **la reportaje** de animales/ de animales domésticos o animales de compañía ¿sí?” (APO 1 Cri)
(Bueno ah... voy ah... a hablar ah... sobre ah... el reportaje de animales/ de animales domésticos o animales de compañía ¿sí?)

“**Las masajes** con eh... fragancias” (APO 1 da Fe)
(**Los masajes** con eh... fragancias)

“Es **una lenguaje** simples” (APO 1 da Ma)
(Es **un lenguaje** sencillo)

“Recibió **una homenaje**” (APO 4 da Re)
(Recibió **un homenaje**)

Os fragmentos apresentados, anteriormente, são exemplos de substantivos masculinos, pois todos terminados em *aje* são masculinos:

Os substantivos iniciados com a vogal tônica *a* ou *ha* são femininos, mas por causar cacofonia emprega-se o artigo masculino, exemplos:

“**La** arte” (APO 2 da Ma)
(**el** arte)

“**una** árbol”
(**un** árbol) (APO 2 da Re)

Outra regra é para aqueles substantivos que terminam em *-umbre*, todos são femininos:

“**los** costumbres” (APO 2 da Re)
(**las** costumbres)

Há substantivos que não têm regras. Apresento, a seguir, alguns dos casos encontrados na análise:

“**da** cor” (APO 2 da Re)
(**del** color)

“**El** miel también es una fuente de energía.” (APO 1 da Fe)
(**La** miel también es una fuente de energía)

“Viene de **la origen** de los gitanos... ritmos europeos” (APO 2 da Fe)
 (“Viene.. **el origen** de los gitanos... ritmos europeos”/ Tiene origen con los gitanos ritmos europeos)

Por não haver sempre uma correspondência entre ambas as línguas, é comum observar a troca dos gêneros, tanto pelos estudantes da língua, como também pelos estrangeiros.

Os verbos especiais *gustar* e *encantar* têm uma estrutura muito diferente da língua portuguesa, por isso são chamados de especiais. Para esses verbos segue-se uma outra estrutura: “A + nome próprio ou pronome + pronome de objeto indireto + verbo *gustar* + sujeito”. Portanto, como a estrutura não corresponde à do português alguns equívocos são encontrados, como esquecimento do pronome e a utilização da estrutura “gustar de” própria do português; exemplos:

Él desde pequeño **gustaba** cantar (APO 4 Re)
(A él desde pequeño **le gustaba** cantar)

“ **Gustaba mucho de su** marido”. (APO 4 da Ma)
(**A ella le gustaba** mucho su marido o Ella quería mucho a su marido)

“**me encanta** esas cosa de misterio” (APO 1 da Re)
(**me encantan** esas cosa de misterio)”

“Las personas **gustan mucho de ella**” (APO 1 da Cri)
(Las personas **le quieren mucho**)

“ Las personas **gustaban mucho de esta tortuga**”(APO 1 da Cri)
(Las personas **querían mucho a esta tortuga**)

“**me encanta** esas cosa de misterio” (APO 1 da Re)
(**me encantan** esas cosa de misterio)

Outra observação que merece destaque é o uso do verbo *gustar*, pois o mesmo é mais utilizado com objetos. Quando utilizado com pessoas refere-se mais ao aspecto físico, de aparência, de atração sexual. Para expressar sentimento o verbo mais adequado é o *querer*, por isso o utilizei em alguns exemplos.

Quanto à colocação de artigo diante de nome próprio, ocorreram algumas transferências, pois em português utiliza-se quando há intimidade, entre o falante e a pessoa designada, mas para o espanhol não, pois, ao contrário do português, o artigo diante de nome próprio gera afastamento e desprezo pela pessoa com quem se fala ou de quem se fala. Portanto, há transferências que podem trazer problemas em nível de interpretação para a comunicação. Abaixo, apresento um exemplo:

“Un día de domingo **el** Dulcillo” (APO 3 da Ro).
(Un día de domingo Dulcillo)

O infinitivo flexionado é próprio da língua portuguesa, na língua espanhola utiliza-se o presente do subjuntivo. Esse tipo de transferência parece não acarretar problemas de compreensão. Apresento, a seguir, um exemplo:

....los téis negro verde varios en vez de **bebermos** bebidas energéticas o entonces esas cosas que inventan para **quedarmos** con energía (APO 1 da Fe)

(... los téis negro verde varios para nosotros lo mejor es que **bebamos** bebidas energéticas o entonces esas cosas que inventan para que nos **quedemos** con energía)/ para que **tengamos** energía)

Outra transferência encontrada nos dados é a confusão com a concordância com a 2ª. e 3ª. pessoas singular, como em algumas regiões do Brasil em que a conjugação verbal é feita da mesma forma para a 2ª. e 3ª. pessoas: utilizamos “você foi e ela foi”. As alunas, por transferência da língua portuguesa, fazem confusão com essas duas pessoas do singular, conforme exemplos abaixo:

“Este hombre **estás** maluco” (APO 1 da Ro)
(Este hombre **está** maluco)

“Burnout **estás relacionado** al estrés laboral” (APO 1 da Fe)
(Burnout **está relacionado** al estrés laboral)

“Cuando **eras** niño con cuatro años” (APO 4 da Re)
(Cuando **era** niño con cuatro años)

Para a comunicação, dependendo do tipo de pronome utilizado, pode haver estranhamento na comunicação, na Espanha, por exemplo, onde a terceira pessoa do singular, além de ser utilizada com os pronomes pessoais (ele e ela), é utilizada com o pronome de tratamento formal *usted*, e é empregada com pessoas mais velhas, e também quando não se conhece a pessoa com a qual se quer estabelecer um diálogo, como por exemplo, para pedir uma informação na rua. Portanto, dependendo do contexto e da situação de uso pode apresentar problemas de comunicação.

Os conhecidos verbos de *cambio* são problemáticos, tanto para as alunas quanto para as professores de língua espanhola. A origem do problema está nas múltiplas possibilidades que se tem na língua espanhola para expressar as várias transformações que um sujeito pode passar, enquanto na língua portuguesa às vezes, um único verbo é capaz de expressar essas várias transformações. Na língua portuguesa utilizamos com mais frequência os verbos ficar, virar ou tornar (-se), mas, como em espanhol há muitos verbos que indicam modificações, os verbos de *cambio* costumam gerar dúvida sobre quando e como cada um deles deve ser usado. A variação dos verbos está relacionada aos tipos de transformações: permanente, acidental, voluntária, passageira e outras.

“En mil novecientos noventa y dos **tornóse** alcaldesa del municipio” (APO 1 da Ma)
(En mil novecientos noventa y dos **se convierte** en alcaldesa del municipio)

“Ella **se tornó** un mito” (APo 1 da Ma)
 (Ella **se ha convertido/ se ha transformado** en un mito)

“**Se tornó** presidente de la república en mil novecientos cuarenta y ses” (APO 1 da Ma)
 (**Se convirtió** en presidente de la república en mil novecientos cuarenta y seis)

“Resolvió **se tornar** maestra”. (APO 1 da Ma)
 (Resolvió **hacerse** maestra)

De acordo com as transferências gramaticais apresentadas, é possível perceber que algumas são mais problemáticas que outras, algumas mais focadas no desempenho lingüístico, na morfossintaxe, como o gênero do substantivo e a troca do verbo *haber* por *tener*, enquanto outras apresentam problemas para a comunicação, como o artigo na frente de nome próprio, a concordância 2^a./3^a. pessoa do singular, entre outras.

Ainda sobre as transferências gramáticas, nota-se que elas continuam ocorrendo com alunos do quarto ano do curso de espanhol, portanto, a transferência é um fenômeno que ocorre não só com os alunos principiantes, mas também com aqueles que já tiveram uma vivência na língua.

O processo de transferência, conforme mencionado no parágrafo anterior, ainda é característico nesse grupo de alunos. Portanto, há um indício que o processo de ensino não conseguiu ajudá-lo suficientemente para que pudesse superar as dificuldades.

Vale ressaltar, que esses alunos aos quais me refiro não são usuários comuns da língua espanhola, são usuários e futuros professores de espanhol. Entretanto, servirão de futuros modelos para seus alunos e, devido à posição que vão ocupar, serão professores e, espera-se, muito mais de um professor além de saber comunicar-se.

O resultado da análise dos dados revelou que a transferência não é um processo simples. Os exemplos comentados mostram que, mesmo no quarto ano do curso, as alunas ainda realizam determinados tipos de transferências.

O número de transferências gramaticais e de vocabulário apresentadas no quadro é grande. Os dados apontam que as alunas transferem regras da língua materna para a língua estrangeira.

As transferências gramaticais parecem não interferir na comunicação, pois, de acordo com o trabalho de Cruz (2004), as transferências são comuns em alunos brasileiros aprendizes de língua espanhola. Contudo, é importante ressaltar que, para esse grupo de alunas da pesquisa, é muito importante não só saber comunicar-se, mas também saber fazer uso da língua e apresentar um discurso gramaticalmente correto, pois se trata de um grupo de futuras professoras.

Em suma, com relação à competência gramatical apresentada por Canale & Swain (1980), os dados revelam as deficiências encontradas nos aspectos lingüísticos. Assim, é possível afirmar que a graduação deve ser apenas o término de uma etapa que ofereceu algum aprendizado, mas que elas precisam continuar estudando e tentando superar suas deficiências.

Conforme a análise dos dados, é possível retomar a questão das vantagens e desvantagens da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, discutidas por Ferreira (1997) e Almeida Filho (1995). Concordo com o posicionamento de Ferreira (1997) com relação às desvantagens, pois o estudante parece perceber muito mais as semelhanças do que as diferenças.

Dessa forma, posso dizer que o “portunhol”, conforme definido por Ferreira (1997), não é utilizado apenas nas zonas fronteiriças (Brasil e países que têm a língua espanhola como língua oficial), mas é um fenômeno recorrente até em alunos que já passaram por um período de estudo de quase quatro anos.

Quanto à questão da dificuldade do aluno de reconhecer as diferenças, utilizo a ficha de avaliação preenchida pelas alunas para mostrar que algumas transferências léxico-gramaticais não são percebidas. Os números que apresento no quadro 3.6, a seguir, comprovam minha afirmação:

Transferências gramaticais e de vocabulário	Número de transferências visto pelas alunas da platéia	Número de transferências visto pela professora-pesquisadora
Vocabulário	300	600
Verbo <i>tener</i> no lugar de <i>haber</i>	25	50
Colocação do pronome SE	15	26
Verbos especiais: <i>gustar</i> e <i>encantar</i>	10	23
Gênero do substantivo	10	25
Concordância de 2 ^a ./ 3 ^a . pessoa do singular	5	8
Apócope	5	32
Verbos de <i>cambio</i>	0	8
Infinitivo flexionado	0	11
Artigo antes de nome próprio	0	11

Quadro 3.6 – Quadro comparativo: transferências gramaticais e de vocabulário identificadas pelas alunas da platéia e pela professora-pesquisadora.

O resultado da análise dos dados obtidos através das fichas de avaliação preenchidas pelas alunas durante a realização das atividades de apresentação oral revelam, em comparação com a ficha da professora-pesquisadora, que as alunas tiveram dificuldades de reconhecer as diferenças. Os tipos de transferência não identificadas pelas alunas são: artigo antes de nome próprio, infinitivo flexionado e verbos de *cambio*.

Os chamados verbos de *cambio*, segundo Fernández (2005:172), são aqueles que causam problemas aos brasileiros, não só aos alunos, mas aos professores também.

Os demais tipos de transferências são identificadas tanto pela professora-pesquisadora como pelas alunas. A única diferença é que as alunas identificaram as mesmas transferências, mas em número menor do que as identificadas pela professora-pesquisadora, indicando, talvez, que elas mesmas ainda tenham dificuldades com esses casos. Os resultados podem indicar que, do ponto de vista de desempenho lingüístico e de conhecimento sistêmico, as alunas parecem ainda

ter problemas a serem resolvidos para que possam desempenhar adequadamente a função de docente de espanhol, dentro do que se espera de um professor.

Finalizo, assim, a apresentação e discussão dos dados e apresento, a seguir, as considerações finais sobre o trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento as considerações finais sobre esta pesquisa. Faço uma relação entre o trabalho realizado e minhas reflexões sobre ele, as limitações encontradas e suas implicações. A seguir, as contribuições desta pesquisa para a área de ensino-aprendizagem de línguas. E, finalmente, algumas sugestões para pesquisas futuras, que emergiram deste estudo.

Primeiramente, apresento uma reflexão sobre o estudo, que teve início com o projeto que, depois das leituras realizadas no início do Mestrado, foi tomando um formato diferente daquele imaginado, pois, com o passar do tempo e com o suporte teórico, as adequações foram sendo feitas, aos poucos. Posteriormente, adotei um referencial metodológico e os instrumentos de coleta que lhe eram próprios, e com as apresentações do trabalho, na PUC-SP, durante os seminários de orientação, o grupo (alunos e orientadora) de forma colaborativa auxiliou-me, não só na adequação deste trabalho aos moldes do gênero dissertação, como também na compreensão de alguns conceitos, que me abriram perspectiva não só de professora preocupada com o processo de ensino-aprendizagem, mas também de pesquisadora.

Este estudo contribuiu para a minha formação como professora e como pesquisadora. Como professora, por meio das gravações em áudio pude perceber como atuo na sala de aula, a maneira como me relaciono com minhas alunas diante da atividade de APO e como elas me vêem. Já como pesquisadora, aprendi muito ao vivenciar os diferentes rumos que uma pesquisa-ação vai tomando no seu curso e as mudanças necessárias em consequência de alguns fatores intervenientes que não tinham sido previamente planejados.

Ainda como pesquisadora, senti o quanto é difícil o distanciamento que a visão de pesquisadora requer. Entretanto, mesmo diante de dificuldades e até de desconhecimento, aos poucos, no decorrer da pesquisa, comecei a compreender melhor o meu papel de pesquisadora. Com a variedade de instrumentos utilizados na coleta, comecei a enxergar com mais clareza alguns dos fatos que ocorriam

dentro da sala de aula quanto aos papéis que as pessoas ocupam e a maneira como atuam.

Nas minhas aulas, procurava dar voz às alunas e deixá-las fazer uso da língua espanhola, objetivando uma melhora na sua produção oral. Sendo assim, como a sala de aula estava destinada a ser um espaço de uso da língua espanhola, como professora eu tentava não interferir, não roubar o turno da aluna, procurava ser mais pesquisadora do que professora, pois queria que a aluna tentasse solucionar à sua maneira as dificuldades durante a apresentação.

Ao entrar em contato com os dados, comecei a me dar conta da forma como as alunas me viam, no começo e no final da coleta, e a forma como eu atuava. Observei que algumas mudanças ocorreram, como da quebra dos papéis pré-estabelecidos: a professora, de acordo com seu posicionamento durante as apresentações, ao procurar não interferir, deixou que as alunas ocupassem um papel central no processo. Verifiquei que, inicialmente, as alunas viam apenas a professora como par mais competente, mas, no final, penso que, em virtude da não interferência da professora, a apresentadora passou a pedir ajuda para as alunas da platéia, portanto a professora deixou de vista como único par mais competente.

Quanto à atividade de apresentação oral ficou claro para a professora-pesquisadora e para as alunas que ela se caracteriza por ter duas fases: a da preparação e a da apresentação propriamente dita.

A fase da preparação corresponde à escolha dos temas e aos materiais utilizados como pesquisa. Evidenciou-se uma diversidade temática e que a apresentação que chama mais atenção da platéia é aquela de interesse não só da apresentadora, mas de interesse geral.

Quanto à fase da preparação, ficou claro para o grupo que, quanto mais a apresentadora se preparar para a atividade, mais segura se sentirá. As mudanças de comportamento das alunas verificadas nas últimas atividades de APO evidenciam que elas reconheceram a importância da preparação e do uso do esquema ou de notas na apresentação propriamente dita. Os resultados mostraram que o uso de esquema ou notas pelo apresentador, durante a apresentação, é bom, mas o uso

dos textos utilizados na preparação não funciona, pois a apresentação acaba se tornando uma leitura.

Conforme apresentado na análise, a preparação e a apresentação propriamente dita se configuraram de várias maneiras. Acredito que um dos motivos seja que a professora-pesquisadora apenas orientou sobre as formas de preparação e de apresentação, mas não ofereceu o modelo pronto de como fazer o esquema ou as notas. Portanto, penso que, para que uma apresentação oral possa ter um caráter mais homogêneo no grupo, é importante que o professor dê o modelo, ensine a fazer notas ou esquemas. Como professora-pesquisadora, ao olhar os dados, vi que, se os esquemas tivessem sido dados, as apresentações teriam um caráter mais homogêneo.

Ainda sobre as várias maneiras como as apresentações ocorreram, posso dizer que elas podem estar relacionadas às características pessoais de cada aluna, mas essa é apenas uma inferência, pois não tenho dados suficientes para afirmá-la.

Quanto à preparação e realização das atividades de APO, foram dadas apenas algumas orientações, porque o que se pretendia ao adotar essa atividade em sala de aula era, de modo geral, que o aluno tivesse oportunidade de praticar a língua espanhola em sala de aula, já que a maioria afirmava ter estudado, nos anos anteriores, mais gramática com poucas oportunidades de praticar a língua.

Os dados revelaram um aspecto que eu já imaginava; com a preparação e realização freqüente dessas atividades, os aspectos afetivos podem ser atenuados.

Quanto às transferências, os dados revelaram que algumas são mais problemáticas para a comunicação, podendo provocar estranhamento e, conseqüentemente, a não compreensão da mensagem; outras são aparentemente mais simples, “apenas um erro”. Mas, neste trabalho, vale ressaltar a importância de usar a língua de acordo com as exigências do padrão culto e o papel social que as pessoas representam na sociedade. No caso das alunas participantes da pesquisa é problemático não usar a língua gramaticalmente correta, pois, para elas, não basta saber se comunicar; são pessoas que vão servir de modelo para seus alunos,

portanto a transferência é um aspecto que mereceu reflexão, em especial pelo papel social que as participantes vão desempenhar.

Este tipo de trabalho provoca reflexão tanto do aluno quanto do professor. As alunas perceberam a importância da atividade para o contexto de sala de aula, suas dificuldades e passaram a ocupar um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

A professora-pesquisadora (eu), reconheceu que os dados provavelmente teriam tomado outro direcionamento se tivesse dado o modelo de como fazer as notas ou esquemas, observou, também, que temas polêmicos são de interesse comum e que a preparação e as atividades, com foco na produção oral podem ajudar a atenuar os fatores afetivos como nervosismo, insegurança e ansiedade.

Quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa, os alunos expressaram preferência pela conversa realizada a partir da ficha de avaliação:

“Eu gosto de apresentar para depois ouvir os comentários dos colegas sobre a minha apresentação, acho que quem está assistindo percebe mais os problemas do que o apresentador”

Esse instrumento, a conversa, segundo as alunas, era interessante porque elas tinham condições de discutir a apresentação da colega, tirar dúvidas sobre questões lingüísticas e de conteúdo da apresentação, além de conseguir perceber que, às vezes, a colega apresentava o mesmo problema que o seu. Relataram, ainda, que esse instrumento, da forma como foi utilizado, ajudou-as a reconhecer suas dificuldades e que preferem esse tipo de instrumento, porque o grupo pode discutir oralmente e de forma coletiva; disseram que se sentiam mais à vontade.

Uma das limitações da pesquisa, acredito, pode estar nos instrumentos, pois comecei a realizá-la de forma ingênua, não tinha muito conhecimento da dimensão dos instrumentos de coleta que utilizava e não conseguia enxergar, com muita clareza, os resultados obtinha na coleta. Foram utilizados vários instrumentos, mas nem todos os resultados serviram para a análise, pois alguns dados se mostraram superficiais e, conseqüentemente, não puderam contribuir para uma análise mais aprofundada.

Em relação às contribuições deste estudo, posso afirmar que colaborou para a minha formação tanto de professora quanto de pesquisadora. Depois de ter realizado esta pesquisa, percebo que como pesquisadora estou menos ingênua e que consigo enxergar os resultados com mais clareza. Como professora, noto que foi favorável meu distanciamento, pois deixar que as alunas participassem mais ativamente, sem minha interferência, fez com que o grupo todo participasse. Cada aluna passou a valorizar a participação da colega, parecendo atuar com mais responsabilidade e se preparar para a atividade. Questionei-me sobre meus procedimentos em sala de aula e verifiquei quais poderiam ser mais adequados e quais poderiam favorecer a aprendizagem do aluno.

Pude também observar que a atividade de apresentação oral em sala de aula assume tanto o caráter monológico como o dialógico, além de reconhecer que a atividade contribui com o aluno para que desenvolva fluência na língua estrangeira que estuda. Contribuiu também para mostrar às alunas que a graduação não resolveu todos os seus problemas lingüísticos e que significa apenas o término de uma etapa de um processo de aprendizagem não termina, que deve ser continuado, que exige pesquisa, envolvimento, dedicação, responsabilidade e comprometimento.

Enfim, uma APO, dentro da área de ensino-aprendizagem, contribuiu para: a) a prática da língua estrangeira que estuda, b) a atenuação dos problemas afetivos e c) conscientização dos problemas lingüísticos.

Ao olhar para o resultado desta pesquisa muitos pensamentos e idéias que me faltaram no início dela, agora me ocorrem e percebo quanto ainda há para ser pesquisado e explorado.

Neste momento final, observo que me deparei com várias possibilidades, mas, devido às restrições de tempo e dificuldades encontradas no decorrer do estudo, afirmo que ainda há muito a ser investigado. Portanto, reservo este espaço para sugestões de trabalhos futuros.

Assim, exponho algumas indagações que surgiram durante a análise de dados e comento, a seguir, as possibilidades de novas pesquisas sobre:

- As crenças, representações ou percepções dos alunos e dos professores em relação à apresentação oral como atividade didática.
- A reflexão sobre as atividades de APO na sala de aula.
- Os papéis do professor e do aluno nas atividades de APO.
- Gênero da atividade de APO em comparação com outras atividades com foco na produção oral.
- Autonomia e conscientização do aluno a partir de atividades dessa natureza.
- A atividade de APO como instrumento para verificar o desempenho lingüístico do aluno em um estudo longitudinal, seguida de uma orientação sistemática e atividades com foco nas dificuldades encontradas pelos alunos durante as APOs.
- Aplicar um questionário perfil antes da realização das atividades de apresentação oral e outro no final, depois da realização das atividades, com a finalidade de comparar os resultados de ambos os questionários.
- Coletar informações sobre as características pessoais dos participantes para contrastar com outros resultados obtidos.
- Atentar para o uso de recursos audiovisuais durante as atividades de apresentação oral, se eles interferem ou ajudam na compreensão dos participantes na APO e de que maneira.

As sugestões apontadas anteriormente são apenas algumas dentre as que me ocorreram durante a análise de dados e a realização da pesquisa, mas acredito que a cada leitura, deste trabalho, surgirão novos questionamentos e, conseqüentemente, novas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZ, R. C. 2005. Do Português ao Espanhol: os Prós e os Contras da Proximidade. In: SEDICYAS, J. (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, presente, futuro*. Parábola.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1993. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes.
- _____. 1995. Uma Metodologia Específica para o Ensino de Línguas Próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Pontes.
- ANDER-EGG, E. & AGUILAR, M. 1981. *Técnicas de Comunicación Oral*. Cuadernos de Animación Socio –Cultural.
- ANDRÉ, M. E. D. A. 1995. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus.
- BARBIER, R. 2002. *A Pesquisa-ação*. Trad. L. Didio. Líber Livro.
- BARS, S. 2001. *Falar em Público sem Dificuldades: na Empresa, no Auditório, nas Apresentações Públicas em Geral*. Iglu.
- BRANDÃO, L. R. 2003. *Yo hablo, pero... ¿Quién corrige? A Correção dos Erros Fonéticos Persistentes nas Produções em Espanhol de Aprendizes Brasileiros*. IEL, UNICAMP.
- BREEN, M. & CANDLIN, C. 1980. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Learning. *Applied Linguistics*, 1, p. 89-112.
- BROWN, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- BURNS, A. 2005. Action Research. In: HINKEL, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- CANALE, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C and SCHMIDT, R.W (Eds.) *Language and Communication*. Longman.
- CANALE, M & SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases for the Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.
- CARR, W. & KEMMIS, S. 1988. Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-acción en la Formación del Profesorado. Trad. J. A. Bravo. Martínez Roca.
- COHEN, L. & MANION, L. 1994. *Research Methods in Education*. Croom Helm.

- CROOKES, G. 1993. Action Research for Second Language Teacher: Going Beyond Teacher Research. *Applied Linguistics*, Vol. 14/2. p. 130-144.
- CRUZ, M. L. O. B. 2004. *Etapas de Interlengua Oral en Estudiantes Brasileños de Español*. Asele.
- DAMIÃO, S. M. 2006. *Desenho e Redesenho de um Curso Instrumental de Inglês Mediado Pela Construção de um Site: Uma Experiência com Tecnologia*. Tese de doutorado. LAEL, PUC-SP.
- DEWEY, J. 1929. *Sources of a Science of Education*. Liveright.
- DICHINSON, L. 1994. Learner Autonomy: What, Why and How? In: LEFFA, V.F (Ed). *Autonomy in Language Learning*. Editora da Universidade/ UFRS.
- DUARTE, V.C.L. 1988. *As Relações Interpessoais em Sala de Aula num Curso de Inglês na Universidade*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP.
- DULAY, H. et al. 1982. *Language two*. Oxford University Press.
- EL ANDALOUSSI, K. 2004. *Pesquisas-ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia*. Ed. UFScar.
- FERREIRA, I. A. 1997. Interface Português/ Espanhol .In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.(Org). *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes.
- FERNÁNDEZ, I.G.M.E. 2005. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la cale de E.L.E .In: SEDICYAS, J. (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, presente, futuro*. Parábola.
- GALEMBECK, P.T. 1999. O Turno Conversacional. In: PRETTI, D. (Org.) *Análise de Textos Oraís*. Humanitas Publicações FFLCH/USP.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. Basic Blackwell.
- GOYETTE, F & LESSARD-HÉRBERT, M. 1993. *La Recherché-action, ses fonctions, ses fondements, son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec.
- GRAHAM, J. 1994. Four Strategies to Improve the Speech of Adult Learners. *TESOL JOURNAL*, 3/3, p. 26-28.
- HAGER, P. J.; CORBIN, N. C.; SCHEIBER, H. J. 1997. *Designing & Delivering Scientific, Technical, and Managerial Presentations*. Paperback: Wiley-IEEE.
- HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. and HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. p. 269-293.
- HOPKINS, D. A. 1993. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press.

KELLERMAN, E. 1978. Giving Learners a Break: Native Language Institutions as Source of Predictions about Transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15. p.60-92

KULIKOWSKI, M.Z.M & GONZÁLEZ, N.T.M. 1999. Español para brasileños. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9. p. 11-19.

LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures: a Scientific Approach*. McGraw-Hill.

LASKOWSKI, 1997. *Speech Preparation as a Process*. <<http://www.ljseminars.com/speech.htm>> acesso em:10/março/2005

MENDES, E. & JUNQUEIRA, L.A.C. 1999. *Comunicação sem Medo: um Guia para Você Falar em Público com Segurança e Naturalidade*. Editora Gente.

MORAIS, E. N. D.1992. *Desconforto em Aulas de Língua Estrangeira: um Estudo em Dois Contextos de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP

MURPHY, J. 1991. Oral Communication in Tesol: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation. *Tesol Quaterly*, 25/1, p. 51-75.

NUNAN, D. 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

_____.1992. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall Inc.

_____. 1996. *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.

NUNES, M. B. C. 2000. *O Professor em Sala de Aula de Leitura: Desafios, Opções, Encontros e Desencontros*. Tese de Doutorado. LAEL, PUC-SP.

PENNA, L. 2000. *O Speech nas Aulas de Inglês: Reflexões do Aluno e Contribuições para o seu Desempenho*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP.

PENNYCOOK, A. 1997. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Orgs.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.

PEREIRA, I. B. R. 2004. *A Aquisição de Contrastes Fonológicos em uma Língua Estrangeira: uma Pesquisa sobre a Aquisição do (a) Breve e Longo do Holandês por Falantes Nativos do Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universiteit Utrecht (UU).

POLITO, R. 2000a. *Como Falar Corretamente e sem Inibições*. Editora Saraiva.

_____. 2000b. *Assim é que se Fala: Como Organizar a Fala e Transmitir Idéias*. Editora Saraiva.

RIGOLON, P.S.T. 1998. *O Jogo como Atividade Mediadora da Interação na Sala de Aula de Inglês Oral*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP.

- SAVIGNON, S. J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison – Wesley Publishing Company.
- SCARCELLA, R & OXFORD, R. 1992. *The Tapestry of Language Learning- The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- SCOTT, R. 1981. Speaking. In: JOHNSON, K & MORROW, K (Eds.). *Communication in the Classroom*. Longman.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. IRAL.
- SCHMITZ, E.F. 1980. *O Pragmatismo de Dewey na Educação*. Livros técnicos e científicos.
- SOMOGGI, L. 1999. Você tem Horror de Falar em Público? *Você S/A*, Maio/1999, p. 28-36.
- TELLES, J. 1991. *Teatro Improvisacional e Desempenho Estratégico em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. LAEL, PUC-SP.
- THIOLLENT, M. 1997. *Pesquisa-ação nas Organizações*. Atlas.
- _____. 2000. *Metodologia da Pesquisa-ação*. Cortez.
- THIRION, A. M. 1980. *Tendances Actuelles de la Recherché-action*. Université de Liege Bélgica.
- UNDERHILL, N. 1987. *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge.
- VANOYE, F. 1996. *Usos da Linguagem*. Martins Fontes.
- VAZQUEZ, G. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!*. Edelsa.
- VINECKY, V. 2003. *Tarefas Comunicativas no Ensino de Português como Outra Língua*. Dissertação de Mestrado, UnB.
- WEININGER, M. 2001. Do Aquário em Direção ao Mar Aberto. Mudanças no Papel do Professor e do Aluno. In: LEFFA, V. F. *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. UCPel/Educat.
- WIDDOWSON, H. G. 1991. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Trad: J.C.P. Almeida Filho. Pontes.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO: PERFIL E AVALIATIVO

1. Qual a sua faixa etária?

() 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50 – 60

2. Você trabalha?

() sim () não

No quê? _____

Qual a sua função? _____

3. Você já estudava espanhol antes de começar o curso na faculdade?

() sim () não

Onde? _____

Durante quanto tempo? _____

4. Você faz algum curso de espanhol junto com a faculdade?

() sim () não

Onde? _____

Desde quando? _____

5. Você apresenta alguma dificuldade em relação ao espanhol?

() sim

Por quê? _____

Quais? _____

() não

Por quê? _____

6. O que você acha das atividades de apresentação oral em sala de aula? Por quê?

7. Você fica satisfeita com o seu desempenho nas atividades de apresentação oral?

8. () sim

Por quê? _____

() não

Por quê? _____

9. Faça uma lista com o que você acha importante realizar para aprimorar seu desenvolvimento nas apresentações orais.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO FINAL

1. O que você achou dessas atividades?

2. Como você se vê hoje?

3. Quais são as dificuldades que você ainda tem na apresentação oral?

4. O que você conseguiu solucionar com as apresentações orais?

5. Como foi para você participar deste processo (atividade de apresentação oral) durante o ano letivo de 2005?

ANEXO 3 - A FICHA DE AVALIAÇÃO

1. Sua colega foi clara? Qual a seqüência? Resuma em um parágrafo a apresentação.

2. Quais os problemas de pronúncia? Anote exemplos da apresentação.

3. Quais as transferências? Anote exemplos da apresentação.

ANEXO 4 - ENTREVISTA ORAL GUIADA

1. Como você se sente falando espanhol na frente das suas colegas?
2. Como você se preparou para a apresentação?
3. Como é que você se vê na apresentação?
4. Você acha que sua apresentação teve algum problema?

() sim () não

Quais?

Por quê?

5. Quais são as possíveis soluções?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)