

O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fernanda Almeida Freitas (UFC)

Maria Valdênia-Falcão do Nascimento (UFC)

Resumo: O ensino da expressão oral de uma língua estrangeira, particularmente no espaço da escola pública, é um tema que costuma ser tratado com certa desconfiança pela comunidade escolar, uma vez que parece predominar ainda uma compreensão de que o aluno não aprende realmente a “falar” a língua estrangeira, nas aulas ministradas na escola. No presente trabalho, objetivamos apresentar um relato de experiência de um projeto desenvolvido com alunos dos sextos anos A, B e C em uma escola de ensino fundamental do município de Fortaleza. A metodologia utilizada consistiu na realização de uma proposta de sequência didática que pretendia fomentar o desempenho dos participantes na aquisição da oralidade em língua espanhola. A fundamentação teórica do projeto baseou-se nos pressupostos teóricos de autores como Bordón (2006), Almeida Filho (1998, 2008), Prado Aragonés (2004), Pastor Cesteros (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados obtidos demonstraram que as produções dos alunos que efetivamente se envolveram na atividade superaram as expectativas da docente, tanto no uso adequado do vocabulário, quanto na produção dos fonemas, evidenciando que é possível encontrar caminhos para o desafio de ajudar os alunos da escola pública a desenvolver sua expressão oral na língua meta.

Palavras-chave: Experiência Docente, Expressão Oral, Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) inclui problematizar uma série de questões que envolvem não só as concepções de língua e linguagem, adotadas pelo professor, mas, sobretudo, implica ter em conta o planejamento das unidades de ensino, a produção ou seleção de material didático, a aplicação da metodologia de ensino adequada em sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos alunos.

É nossa intenção, no presente artigo, refletir sobre uma experiência de ensino da expressão oral em língua espanhola, em contexto do ensino público regular, considerando as especificidades desse contexto educativo, que não raras vezes envolve salas lotadas e, muitas ainda, apresentando infraestrutura inadequada; tempo reduzido de aula e, conseqüentemente, menor exposição à língua-alvo, além da pouca expectativa ou indiferença demonstrada pelos alunos na aprendizagem de uma segunda língua.

Para fins de exposição, organizamos nosso trabalho em três seções: na primeira, descrevemos o percurso do conceito de competência comunicativa na perspectiva de Bordón (2006) e apresentamos as contribuições de Almeida Filho (1998) sobre o ensino de língua estrangeira numa abordagem comunicativa; na segunda seção, apresentamos o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, como também as contribuições de Prado Aragonés (2004) e de Pastor Cesteros (2006) sobre o ensino comunicativo das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), por fim, na última sessão, descrevemos o projeto *Me comunico en español* desenvolvido na disciplina de espanhol como língua estrangeira para alunos do sexto ano do ensino fundamental.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Passados quase 50 anos da publicação do artigo “Communicative Competence” (HYMES,1972), o conceito de competência comunicativa, proposto pelo autor do artigo, não encontrou consensualidade entre os teóricos que o empregam.¹ Apesar das controvérsias sobre a definição do termo e dos desdobramentos posteriores, a perspectiva apontada por Hymes revolucionou os métodos de ensino de LE, uma vez que deslocou a atenção dada ao ensino do vocabulário e das estruturas sintáticas, de forma descontextualizada, para o ensino de como o vocabulário e a morfossintaxe são efetivamente usados pelos falantes, isto é, relacionando esses conhecimentos a um dado contexto e a uma intenção comunicativa; dessa forma, a comunicação propriamente dita passa a ser o foco do conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972,1979).

Segundo Bordón (2006, p.30), Hymes critica o conceito de competência formulado por Chomsky (1965), pelo fato de este não considerar em seus postulados a importância da dimensão sociocultural como um fator de controle da expressão linguística, fundamentando o conceito de competência apenas nos critérios de gramaticalidade e aceitabilidade. Nesse sentido, Chomsky desprezaria parâmetros

¹ Sobre esse tema consultar Silva, *Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)* SOLETRAS, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez de 2004.

como: i. o uso real da língua (capacidade do falante de usar o conhecimento que ele tem da língua); ii. os aspectos psicológicos que interferem no desempenho do falante (limitações de memória, mecanismos de percepção); iii. o conhecimento sociocultural e a capacidade para usar esse conhecimento (o que é adequado ser dito de acordo com o contexto comunicativo) e iv. a compreensão de que o enunciado pode ser gramaticalmente possível, psicologicamente realizável (factível) e inapropriado ao contexto comunicativo. Para Bordón (2006), Hymes ampliou o conceito de competência formulado por Chomsky, acrescentando aos postulados os aspectos socioculturais que influenciam na interação comunicativa.

Bordón (2006) apresenta um percurso histórico do conceito de competência comunicativa. A autora chama a atenção para o fato de que embora o conceito formulado por Widdowson (1978) se aproxime do proposto por Hymes (1971), ele deriva da Retórica e da Análise do Discurso. Para Widdowson (1978), a aquisição da estrutura da língua deve ser concomitante com a aquisição das suas regras de uso e a ênfase deve ser dada ao ensino da língua viva em detrimento da língua literária.

Ainda de acordo com Bordón (2006), outros teóricos importantes para a evolução do conceito de competência comunicativa foram Swain & Canale (1980) que subdividiram a competência comunicativa em 4 subcompetências, quais sejam: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. A primeira consiste no domínio do código linguístico no que se refere aos seus aspectos fonológico, morfossintático e textual; a segunda compreende o conhecimento das regras de uso da língua em diferentes contextos sociolinguísticos; a terceira se refere à habilidade de organizar e interpretar significados e formas para produzir textos coesos e coerentes e a quarta e última engloba o uso de estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação e/ou para destacar a intenção retórica de alguns enunciados. Para a autora, as subcompetências de Swain & Canale (1980) tiveram uma forte influência no ensino de segundas línguas fundamentado no enfoque comunicativo.

Bordón (2006) finaliza o percurso histórico salientando a contribuição do modelo proposto por Bachman (1990), para quem a competência linguística do falante se subdivide em conhecimento organizativo e conhecimento pragmático. O primeiro tipo de conhecimento se subdivide em *conhecimento gramatical* (vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia e ortografia); e *conhecimento textual* (elementos de

coesão e organização retórica da conversa); e o segundo, subdivide-se em *conhecimento funcional* (funções ideais, manipulativas, heurísticas e imaginativas) e *conhecimento sociolinguístico* (variedades dialetais, expressões idiomáticas, componentes culturais e figuras de fala). Já a competência estratégica não figura entre os componentes do conhecimento linguístico. A autora conclui que a proposta de Bachman (1990) foi muito influente como fundamentação teórica para cada um dos componentes da competência comunicativa.

Segundo Almeida Filho (1998) há diferentes maneiras estabilizadas de ensinar línguas com uma abordagem comunicativa, uma vez que para este autor os métodos comunicativos têm como denominador comum o foco na significação da interação, pois

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros usuários-falantes da língua. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.36)

De acordo com Almeida Filho (1998), a atuação do professor como organizador e mediador das experiências do aluno com a língua-alvo no ambiente escolar ou fora dele (por exemplo, sugerindo sites, aplicativos, vídeos ou vídeo-aulas disponíveis no youtube, etc.) é o fio condutor de uma aula comunicativa. Vale considerar que o professor é o responsável por apresentar e explicar aos alunos modelos de uso da LE para que, a partir da apropriação dessas referências, os alunos elaborem sua própria expressão na língua estudada que deverá ser reforçada ou corrigida ao longo do curso por atividades elaboradas pelo professor para esse fim.

Como havíamos pontuado na introdução deste artigo, pautar-nos-emos na perspectiva sociocomunicativa postulada por Hymes (1971) e desenvolvida por teóricos como Widdowson (1978); Swain & Canale (1980); Bachman (1990) e Almeida Filho (1998) e, ainda, no conceito de Sequência Didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para fundamentar teoricamente o projeto *Me comunico en español*.

O projeto tinha como objetivo geral observar se a sequência didática que desenvolvemos seria útil para ajudar aos alunos na aquisição da habilidade oral em língua espanhola no contexto do ensino público regular brasileiro, apesar do número

excessivo de alunos, do pouco tempo de exposição à língua-alvo e das limitações impostas pela má infraestrutura da escola onde o projeto foi aplicado.

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da sequência didática (doravante SD), aplicada com as turmas de sexto ano para fomentar a produção da expressão oral em espanhol, pautaram-se no modelo proposto para aquisição de língua escrita pelo grupo de Genebra, mais especificamente em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) para quem uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para estes autores, a base de uma SD é a explicação detalhada, pelo professor, da tarefa de produção oral ou escrita que deverá ser realizada pelos alunos. Os autores recomendam que seja feita uma produção inicial ou diagnóstica, a fim de que o professor conheça as competências já adquiridas pelos alunos e planeje as atividades e os exercícios da SD, buscando desenvolver habilidades que melhorem o desempenho dos alunos. De acordo com os autores, após o diagnóstico, o professor deve aplicar exercícios sistemáticos e progressivos (também chamados de módulos ou oficinas) para que os alunos se apropriem das características estilísticas e composicionais do gênero trabalhado. A produção final é o momento dos alunos mostrarem ao professor as habilidades adquiridas e, por isso, também pode ser usada como atividade avaliativa.

O esquema abaixo sintetiza a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para uma SD.

Figura 01: Proposta de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Essa segmentação da SD foi desenvolvida pelos autores, tomando como referência as escolas de Genebra. No entanto, parece-nos importante que o professor faça as adaptações necessárias para adequá-la à sua realidade. Nós, por exemplo, não

realizamos a atividade diagnóstica, pois nossos alunos nunca haviam estudado uma LE antes e, por isso, nossa SD teve que substituir a produção inicial dos alunos por um módulo de apresentação de textos que mostravam pessoas, de diferentes países hispanofalantes, apresentando-se em variadas situações comunicativas. Nesse módulo, foram trabalhados não apenas as características estilísticas e composicionais do gênero apresentação pessoal, mas sobretudo a pronúncia, o vocabulário e algumas diferenças interculturais entre os falantes das duas línguas. Os textos apresentados aos alunos foram retirados do livro *Saludos 1* da coleção *Saludos* publicada pela editora Ática, em 2008. Além de uma produção autoral que desenvolvemos para o projeto.

A organização de uma SD para o ensino da expressão oral em espanhol justificou-se por auxiliar os alunos a significar a aprendizagem da fonética do espanhol, uma vez que observamos que sem uma motivação autêntica para uma produção final, precedida por atividades preparatórias, os alunos não lembravam da pronúncia das palavras. Dessa forma, assumimos como principais objetivos da SD: criar uma situação significativa para o uso da expressão oral, promover o uso do vocabulário e do conteúdo morfosintático aprendido e, ainda, conscientizar os alunos dos conhecimentos necessários para gravar um vídeo (enquadramento, luz, qualidade do som, etc).

Além do modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), também fundamentamos nossa atividade na concepção teórica de Prado Aragonés (2004). Conforme a autora, o uso real das quatro habilidades comunicativas não funciona isoladamente e sim integrando-as entre si, uma vez que o usuário da língua frequentemente intercala os papéis de receptor e emissor enquanto conversa com alguém. A autora postula, ainda, que “a transferência de informação e de língua do código oral ao escrito e vice-versa é muito habitual” (2004, p.94)² de forma a que diferentes gêneros textuais, como uma obra de teatro ou um filme sejam escritos, muitas vezes, permeados por características dos gêneros orais. Tal procedimento ocorre para que o texto possa ser oralizado e o público não perceba que se trata de um texto escrito. Esses são apenas alguns exemplos de gêneros textuais que misturam os códigos oral e escrito no uso real da língua.

² No original “La transmisión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual” Prado Aragonés, Josefina *Didáctica de la lengua y de la literatura para enseñar en el siglo XX*. España: La Muralla, 2004.

Para o desenvolvimento das atividades propostas na SD, também consideramos as contribuições de Pastor Cesteros (2006), sobretudo em seu livro *Aprendizaje de segundas lenguas*, no qual a autora faz importantes questionamentos sobre a incoerência entre a relevância dada ao ensino da expressão oral em LE e as atividades que efetivamente são desenvolvidas pelos professores em sala de aula que ainda privilegiam ensino da compreensão leitora e da produção escrita.

Cesteros (2006, p.198) explica que as atividades de produção oral devem ser significativas para o estudante, ou seja, o professor deve propor aos alunos tarefas nas quais estes vejam um propósito comunicativo, pois só assim os alunos podem se arriscar a produzir algo além do solicitado pelo professor. A autora orienta que, como no desenvolvimento de qualquer outra habilidade, os temas trabalhados pelo professor devem ser retirados da realidade sociocultural dos alunos, além de serem adequados ao nível de conhecimento linguístico que os alunos possuem sobre a língua-alvo.

Para a conclusão da SD, buscamos nos fundamentar na Pedagogia dos Multiletramentos que recomenda o uso das novas tecnologias da informação para o ensino da “diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p.22). Apesar da Pedagogia dos Multiletramentos preconizar o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos, que combinam imagens com sons e links, nossa proposta de apresentação final limitou-se à gravação pelo celular da apresentação dos alunos em espanhol, pois a escola não dispunha de laboratório de informática para que os alunos pudessem trabalhar a multimodalidade no vídeo produzido. Além disso, o objetivo principal da SD era significar a aprendizagem da expressão oral e consequentemente motivá-los a produzirem seus textos, revisarem suas produções e as ensaiarem para que a produção oral em espanhol no vídeo final fosse boa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO *ME COMUNICO EN ESPAÑOL*

Uma das angústias recorrentes aos professores de LE, que atuam na escola pública, é como trabalhar a expressão oral em turmas com um número excessivo de alunos, muitos deles sem a motivação necessária para aprender uma língua estrangeira.

A indisciplina, consequência direta da falta de significado para os alunos dessa aprendizagem, também contribui para agravar o problema.

Conforme mencionado anteriormente, o presente relato trata de uma experiência que realizamos com o objetivo de minimizar essas dificuldades encontradas e de lograr demonstrar aos alunos que eles são capazes de se expressar em língua espanhola, bem como compreender outros falantes que utilizam essa língua. O conceito de SD postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ajudou-nos a romper com a fragmentação de conteúdos de uma aula para a outra e envolveu a todos, durante sete aulas consecutivas, no planejamento e execução do projeto que elaboramos juntamente com os alunos.

A SD foi proposta logo após o retorno das férias escolares de julho com o objetivo de revisar os conteúdos trabalhados ao longo do primeiro semestre, quais sejam: o alfabeto, os verbos *ser*, *estar*, *llamarse*, *tener* e *gustar*, o vocabulário sobre parentescos e os números de um a cem.

Ao iniciarmos o projeto *Me comunico en español*, explicamos aos alunos que, durante um período de tempo, as aulas seriam dedicadas à produção de um vídeo individual no qual cada aluno gravaria um dos seus colegas apresentando-se em espanhol e que, para isso, antes de gravar os vídeos, todos os participantes leriam textos que apresentavam crianças de diferentes países hispanofalantes, também se apresentando em espanhol, com a ajuda da professora. Após assistir aos vídeos, os alunos também deveriam produzir seus próprios textos, tendo como modelo aqueles lidos e interpretados na primeira aula.

Quando iniciamos as atividades, poucos alunos pareciam entusiasmados com a condução das atividades, por isso, para animá-los, durante essa aula, lemos em voz alta os textos do material didático e pedimos para que os alunos os repetissem, esse procedimento foi útil para que eles vissem que eram capazes de produzir os fonemas. Após ouvirmos a produção dos alunos, aproveitamos para reforçar a correta produção de alguns fonemas, por exemplo, /r/, /l/, /e/, /o/, entre outros. Seguindo-se à atividade proposta de leitura, os alunos foram orientados a produzirem seus próprios textos de apresentação pessoal em espanhol.

Enquanto trabalhavam nas atividades de produção dos seus textos pessoais, circulávamos entre os vários grupos na sala, esclarecendo dúvidas e orientando aos alunos que concluíam a tarefa a ajudarem seus colegas que ainda estavam produzindo os

textos. Não determinamos quantidade de palavras, nem de linhas para a produção autoral dos alunos e sim de informações. Cada texto deveria conter o nome do aluno, sua idade, nomes dos pais e irmãos, a série que o aluno cursava e alguns dos seus gostos pessoais. Ao final da primeira aula, poucos alunos haviam concluído a atividade. Decidimos passar como tarefa de casa a conclusão do texto e solicitamos aos alunos que já haviam terminado suas produções que fossem a casa dos colegas ou os recebessem em sua casa para dar continuidade ao trabalho de tutoria.

Na segunda aula, devolvemos as produções textuais dos alunos corrigidas e pedimos para que estes fizessem as modificações solicitadas. Nessa aula, a atenção dada aos alunos que demonstraram mais dificuldades foi intensificada. Além do trabalho de tutoria, fizemos um grupo com aqueles mais resistentes à realização da tarefa. Desse grupo, 5 (cinco) alunos se sentiam incapazes de realizar a tarefa e declararam que não tinham condições de realizá-la, porque mal sabiam sua própria língua. Esse fato nos chama a atenção uma vez que costuma ocorrer com certa frequência. É comum que os alunos não se sintam motivados a produzir textos em língua estrangeira, principalmente quando se trata de textos orais, e considerem as propostas de atividade que lhes apresentamos como algo acima de suas possibilidades. No entanto, o que esse projeto nos demonstrou foi que é possível minimizar esse sentimento, propondo aos alunos objetivos claros, atividades sequenciadas e realizáveis no espaço de sala de aula, como a que estamos relatando. Ao final da segunda aula, iniciamos o trabalho de ensaio com os alunos que já haviam passado pela etapa de revisão e correção textual.

Na terceira, quarta e quinta aulas, ensaiamos com os alunos a leitura, produção e memorização dos textos, pois a ideia era que no vídeo eles aparecessem falando e não lendo. Na quinta aula, dedicamo-nos aos últimos ensaios e chamamos os alunos, individualmente, para que pudéssemos ouvir suas produções e corrigir a pronúncia de algum fonema que ainda fosse necessária. Durante esse módulo da SD, um desafio que enfrentamos foi o de ajudá-los a superar a timidez e a vergonha de falar em espanhol. Os alunos sabiam que seus vídeos poderiam ser vistos por outros e queriam aparecer da melhor maneira.

As duas últimas aulas, sexta e sétima, foram dedicadas às gravações em sala. Os alunos nos questionaram por que eles não podiam fazer as gravações em casa, já que eles poderiam gravar em seus próprios celulares, mas insistimos que era importante que

a gravação fosse feita na escola, uma vez que poderíamos ajudá-los caso eles esquecessem a pronúncia de alguma palavra ou ficassem nervosos e quisessem desistir. Para ter espaço suficiente para a gravação do vídeo, organizamos as carteiras em círculo e, em seguida, colocamos uma imagem de Don Quixote olhando para um moinho de vento na parede para ser a imagem de fundo dos vídeos. Orientamos aos alunos para que, em duplas, gravassem os vídeos. Em média, cada vídeo foi gravado entre duas e três vezes, e, enquanto as duplas gravavam, os outros alunos faziam seus últimos ensaios.

Ressaltamos que apesar de termos realizado a mesma SD nas três turmas de sexto ano, escolhemos descrever o relato de experiência do sexto ano A por ter sido a turma que mais se entusiasmou com a proposta da produção de um vídeo. Dos 35 alunos, 22 produziram o vídeo final. Ao longo das aulas, observamos que mesmo os alunos que não conseguiram produzir seus textos olhavam com interesse o envolvimento dos colegas na produção da tarefa e foram menos indisciplinados durante as aulas da sequência didática.

Quanto aos resultados alcançados, os alunos de um modo geral, apenas substituíram as informações dos textos apresentados, durante o primeiro módulo, por suas informações pessoais, apesar disso, a produção textual final dos alunos nos faz considerar que a SD facilitou que os alunos consolidassem a aprendizagem dos conteúdos estudados de modo fragmentado ao longo do primeiro semestre. Além disso, a produção do vídeo mostrou-se muito significativa para eles, uma vez que, ao terminar as gravações, os alunos tiveram a iniciativa de mostrar seus vídeos aos pais e amigos.

A exibição do vídeo final, pelos alunos que participaram de todas as etapas da SD, fez com que os alunos que não a concluíram nos pedissem que repetíssemos a atividade, pois desta vez eles participariam de todas as etapas. Consideramos a mudança de postura desses alunos um efeito positivo da SD para a criação do “clima de confiança”, descrito por Almeida Filho (1998) como a primeira macro-fase de uma aula significativa de LE. Segundo o autor, essa atmosfera de confiança é a responsável por lograr envolver a turma nas atividades propostas pelo professor.

Em termos técnicos, podemos dizer que os vídeos ainda precisam de ajustes. Houve casos de enquadramento ruim, muito barulho externo, áudio baixo, etc., mas a produção oral, sobretudo dos fonemas que nos propomos a trabalhar - /x/, /r/, /l/, /o/, /e/ -

da maioria dos alunos foi muito boa. Também houve uma maior sedimentação na aquisição do léxico e das estruturas usadas para fazer um uso comunicativo da língua em situações em que o falante precisa dar informações pessoais e expressar gostos e preferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, apresentamos o projeto que desenvolvemos com o fim de trabalhar o ensino da expressão oral em uma sala de aula da rede pública. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Pastor Cesteros (2006), para quem a importância dada à expressão oral em LE, pelo viés da abordagem comunicativa, é incoerente com a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, pois estes, em sua maioria, ainda privilegiam o ensino da compreensão leitora e da produção escrita.

Tomamos, ainda, em consideração os pressupostos de Rojo & Moura (2012) sobre a presença cada vez mais intensa das novas tecnologias, no cotidiano dos alunos, e as novas práticas sociais de leitura e escrita, as quais pressionam a escola por mudanças na abordagem do professor de ensinar e avaliar os gêneros textuais orais e escritos.

Recorremos aos pressupostos destacados e buscamos aplicá-los a uma proposta de sequência didática para o ensino da expressão oral. Conforme relatamos, propusemos uma SD para o ensino dessa habilidade que apresentasse a possibilidade de se trabalhar, significativamente, a fonética do espanhol associada ao ensino do gênero textual apresentação pessoal. Também objetivamos destacar as dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico realizado com grupos numerosos de jovens muitas vezes indisciplinados e desmotivados.

O envolvimento dos alunos em uma proposta de atividade que ao final produziu algo concreto, que eles puderam mostrar aos pais e amigos, ampliou nossas possibilidades de promover a aprendizagem da expressão oral, pois diminuiu sensivelmente a desmotivação e indisciplina dos alunos. Além disso, gerou a confiança necessária para que eles acreditassem em seu potencial para aprender a língua meta.

Por fim, diante do exposto, reafirmamos nossa crença de que é possível o ensino da expressão oral no contexto da escola pública, apesar do tempo limitado destinado as

aulas de LE, da grande quantidade de alunos por turma e da desmotivação intrínseca dos estudantes para aprender um novo idioma.

O resultado alcançado com as produções finais dos alunos que participaram do projeto nos convida a refletir sobre outras estratégias exequíveis para o ensino da produção oral, que ajudem a desenvolver a competência comunicativa dos alunos na escola pública. Tais estratégias são especialmente importantes uma vez que, no presente momento, não há políticas públicas para aumentar o tempo de aula para as línguas estrangeiras, nem para diminuir o número de alunos por turma, portanto cabe a nós, docentes, encontrar estratégias para minimizar os efeitos dessas adversidades impostas pelo sistema ao nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas do ensino de línguas**. Campinas-SP Pontes, 1998.

BORDÓN, Tereza. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos**. Madrid- España: Arco/Libros S/L, 2006.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PASTOR CESTEROS, Suzana. **Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas**. Publicaciones de la Universidad de Alicante-España, 2006.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. **Didáctica de la lengua y de la literatura para enseñar en el siglo XX**. España: La Murralla, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.