



**UNIVERSIDAD FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EN LETRAS: LENGUA ESPAÑOLA**

**GESSICA MARQUES MOURA**

**ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ORAL EN CLASE DE ELE PARA APRENDICES  
BRASILEÑOS DEL NOVENO AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE, PB**

**2024**

**GESSICA MARQUES MOURA**

**ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ORAL EN CLASE DE ELE PARA APRENDICES  
BRASILEÑOS DEL NOVENO AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Espanhola.**

**Orientador: Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.**

**CAMPINA GRANDE PB**

**2024**

M929a

Moura, Gessica Marques.

Análisis de la interacción oral en clase de ele para aprendices  
brasileños del noveno año de la enseñanza fundamental / Gessica  
Marques Moura. – Campina Grande, 2024.

69 f.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Espanhola) –  
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades,  
2024.

"Orientação: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset".

Referências.

1. Língua Espanhola – Estudo e Ensino. 2. Oralidade. 3. Interação  
Oral. 4. Enfoque de Ensino. I. Taset, Idelso Espinosa. II. Título.

CDU 811.134.2(07)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA

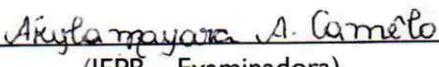
**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO**

Aos 16 dias do mês de maio de 2024, a partir das 18:30, no Auditório da UAL, foi realizada a sessão de Defesa de Monografia de Graduação, intitulada *ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN ORAL EN CLASE DE ELE PARA APRENDICES BRASILEÑOS DEL NOVENO AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*, da aluna **GESSICA MARQUES MOURA**, matrícula 118230850, sob a presidência do Dr. Idelso Espinosa Taset (orientador), que juntamente com as professoras Dra. Lorena Gois de Lima Cavalcante e MS. Ákyla Mayara Araújo Camêlo compôs a Banca Examinadora. Após a exposição oral da graduanda, os professores avaliadores realizaram a argüição. Em seguida, a Banca reuniu-se para finalizar a avaliação e considerou o trabalho

- (X) Aprovado sem restrições Nota (10)  
 ( ) Aprovado com sugestões de modificação Nota \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ )  
 ( ) Indicado para reformulação e nova defesa no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias a partir desta data

Justificativas e Comentários da Banca

Banca Examinadora

  
 \_\_\_\_\_  
 (UFCEG – Orientador)  
  
 \_\_\_\_\_  
 (UFCEG – Examinadora)  
  
 \_\_\_\_\_  
 (IEPB – Examinadora)

Campina Grande, 16 de maio de 2024

Dedico este trabajo a mi padre (in memoriam) Pedro Marques da Silva que ya no está más presente físicamente, pero está vivo en mi corazón todos los días. Gracias por todo lo que me enseñaste durante los 12 años que convivimos. Y a mi madre, María da Gloria Moura Marques que tengo el honor de vivir juntas hasta hoy, es mi mayor ejemplo de vida.

## AGRADECIMIENTOS

Hacer una graduación no formaba parte de mis sueños, la verdad es que al final de mis estudios en la enseñanza media yo no tenía convicción de lo que me gustaría hacer en la vida. Pero, Dios con su infinita gracia enderezó mis caminos, haciendo que tuviese éxito en el examen *Enem* y en 2018.2 empezaba a estudiar en la Universidad Federal de Campina Grande – UFCG en el curso de Letras Español.

Mi mayor gratitud a Dios por estar conmigo todos estos años de curso y como siempre dije fue Él que hice todo eso por mí, sola no sería posible, pero Él estaba junto a mí en los momentos alegres y también en los que imaginaba que no lograría, sin embargo, escribo este texto con más certeza que el Señor nunca nos desampara y que a lo largo de los años sus promesas se tornan realidad.

Agradezco a mi madre María da Gloria por todo esfuerzo y dedicación para me mantener mientras estudiaba. La señora fue esencial para esta gran conquista en mi vida, sin duda puedo decir que es una conquista nuestra.

En nombre de mi hermana Nalva que fue una gran compañera en esta caminata de mi vida agradezco a todos mis otros once hermanos por todo apoyo recibido todos estos años.

Agradezco de corazón a mi Orientador Idelso Espinosa Taset por toda colaboración, paciencia y dedicación a mí durante todo ese tiempo de orientación. Desde que lo conocí imaginaba que sería mi orientador, es un gran profesor a quién tengo mucho respeto y admiración. Felicitaciones por la persona que es, me enseñó mucho sobre conocimientos académicos y la vida.

Mis agradecimientos también a todos los maestros que hicieron parte de mi formación, principalmente los de español: Leandra Farias, Júlio Cesar, Isis Milreu, Lorena Gois, Fabricio Cordeiro, Secundino Vigón, Michele Ferreira, Karolina Bento, Milena Meira, Allyson Soares, muchas gracias por todo que vivimos y por todo conocimiento compartido.

A mis colegas de curso muchas gracias por todos los momentos juntos, sin duda las cosas fueron más fáciles por tenerlos a ustedes, deseo mucho éxito a todos: Francigleik, Aline, Carol, Janaina, Hugo, Jálison, Alana y Flavia.

No podría dejar de agradecer a todos que hacen parte de la Escuela María José por todo apoyo y empatía conmigo durante el termino de mi formación. A todos de la gestión y mis colegas profesores, muchas gracias.

A mi amiga Suelene Bezerra que desde el inicio del curso me auxilió mucho y siempre estaba dispuesta a ayudarme con los trabajos de la universidad.

Mis agradecimientos a una persona que tuve el placer de conocer al final del curso que es Josimary Leal, muchas gracias por toda ayuda.

En nombre de Zezinho agradezco a todos los conductores del autobús que durante estos años nos llevaron a Campina Grande todos los días, a ustedes mi gratitud.

El agradecimiento final es muy especial para mí, a mi esposo Ramon Lino agradezco por todo apoyo y por todas las palabras de ánimo. Cuantas veces la desesperación quiso neutralizarme, pero estabas allá diciendo que los resultados son de los que perseveran, muchas gracias por no dejarme desistir. Esta conquista es nuestra.

De un modo general agradezco a todos que contribuyeran con mi formación de forma directa o indirecta, muchas gracias.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la interacción oral entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un grupo de aprendices brasileños de la educación secundaria de una escuela pública. Esta investigación se guía por los conceptos de oralidad (Amor, 1994; Marcuschi, 2003, 2004; Nunun, 2011; Krashen, 1985), Interacción Oral (Goffman, 1964, 1967, 1971; Sinclair; Coulthard, 1975; Vygostsky, 1977, 1995; Mehan, 1978; Alber; Py, 1986), Enfoque De Enseñanza De Lenguas Extranjeras (Richards; Odgers, 1983, 1996, 1998; Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Luzón; Soria, 1999; Molina, 2016; Martí, 2017; Ortiz, 2014; Oliveira, 2019). Los datos fueron obtenidos a través de observaciones de clases que fueron grabadas con una grabadora de voz y transcritas al final, cuestionario y entrevista. Los resultados mostraron que en las clases de español como lengua extranjera se dispensa un tratamiento inadecuado al desarrollo de la oralidad como resultado de un uso excesivo del portugués por el docente quien, además, se apropia de la mayoría de los turnos de habla, lo que deja poco espacio para que los alumnos elaboren discursos significativos en la lengua meta. Este trabajo contó con las autorizaciones pertinentes y necesarias para el Comité de Ética.

**Palabras claves:** Oralidad; Interacción oral; Enfoque de enseñanza.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a interação oral entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de ELE em um grupo de alunos do ensino fundamental brasileiro de uma escola pública. Tendo como base teórica para esta pesquisa, destacamos a oralidade (Amor, 1994; Marcuschi, 2003, 2004; Nunun, 2011; Krashen, 1985), Interação Oral (Goffman, 1964, 1967, 1971; Sinclair; Coulthard, 1975; Vygostsky, 1977, 1995; Mehan, 1978; Albert; Py, 1986), Enfoque De Ensino De Línguas Estrangeiras (Richards; Rodgers, 1983, 1996, 1998; Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Luzón; Soria, 1999; Molina, 2016; Martí, 2017; Ortiz, 2014; Oliveira, 2019). Os dados foram obtidos por meio de observações de aula que foram gravadas com gravador de voz e transcritas ao final, questionário e entrevista. Os resultados mostraram que nas aulas de espanhol como língua estrangeira é dado um tratamento inadequado ao desenvolvimento da oralidade em decorrência do uso excessivo do português pelo professor que, além disso, se apropria da maior parte dos turnos de fala, o que deixa pouco espaço para que os alunos elaborem discursos significativos em sua língua meta. Este trabalho contém autorizações relevantes e necessárias do Comitê de Ética.

**Palavras chaves:** Oralidade; Interação Oral; Enfoque de ensino.

## LISTA DE TABLAS

**Tabla 1.** Revisión bibliográfica

**Tabla 2.** Instrumentos para recogida de datos

**Tabla 3.** Turnos de hablas profesor/alumno

**Tabla 4.** Panorama general de las clases observadas

**Tabla 5.** Divergencias en las respuestas

## **LISTA DE SIGLAS**

**CO** – Comprensión Oral

**ELE** – Español como Lengua Extranjera

## SUMÁRIO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Oralidad .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Interacción Oral .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 Enfoque de enseñanza de lengua extranjera .....</b>	<b>20</b>
2.3.1 Enfoque tradicional de gramática traducción.....	21
2.3.2 Método directo .....	21
2.3.3 Método áudio lingüístico .....	21
2.3.4 Método situacional .....	22
2.3.5 Enfoque comunicativo.....	22
2.3.6 Enfoque por tareas en la enseñanza del español como lengua extranjera .....	23
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>31</b>
<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>34</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUCCIÓN

La oralidad en sus modalidades de comprensión, expresión e interacción constituyen habilidades que conforman la competencia comunicativa de los estudiantes. Por lo tanto, son esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ese asunto se estudia hace mucho tiempo. En los años sesenta, el concepto de "oralidad" fue introducido por Andrew Wilkinson, un educador británico, con el propósito de resaltar la relevancia de enseñar habilidades en el uso del lenguaje hablado. Su intención era equiparar esta importancia con la que se le daba a la alfabetización, es decir, la capacidad de leer y escribir (Wilkinson, 1965). Wilkinson definió la oralidad como la competencia para emplear habilidades relacionadas con el habla y la escucha.

En los últimos años, diversos investigadores en áreas como la psicología del desarrollo, la lingüística y la educación han subrayado la relevancia del habla en el progreso cognitivo y social de los niños (Whitebread et al., 2013). El primero en plantear esta idea fue el psicólogo ruso Vygotsky, quien reconoció la importancia fundamental del lenguaje y la comunicación interpersonal en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978). Desde entonces, otros investigadores han continuado profundizando en esta noción (Daniels, 2001). Estudios en neurociencias y psicología evolutiva han respaldado la idea de que el lenguaje ha evolucionado como una parte integrada de la cognición humana, en lugar de ser considerado una habilidad separada y distinta (Mercer, 2013).

Este trabajo tenía como objetivo analizar la interacción oral entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un grupo de aprendices brasileños de la educación secundaria.

Para lograr ese objetivo se realizó una investigación en una Escuela Pública Municipal de enseñanza regular en una clase del noveno año de enseñanza fundamental compuesta por 36 alumnos. El docente que fue el sujeto de la investigación es licenciado en Letras – Lengua Española por la Universidad Estadual de Paraíba – UEPB. Los datos se recogieron mediante (1) observaciones de clases, (2) cuestionario con el docente y (3) entrevista con el docente.

Desde el punto de vista teórico, el trabajo se apoyó en los estudios de Carvalho (2022), Leite (2018), Pereira (2021), Reis (2022), Ribeiro (2019), Ribeiro (2023), Rocha; Silva (2016),

Silva Y Sousa (2022) que fueron las principales investigaciones empíricas encontradas sobre el tema en cuestión.

Este informe de investigación está organizado en cinco capítulos. El primero se refiere a la introducción donde se problematiza el asunto y se contextualiza el tema. El segundo capítulo aborda la fundamentación teórica en que se describen los conceptos de Oralidad, Interacción Oral, Enfoque de Enseñanza y se ofrece una reseña general de los principales estudios encontrados sobre el tema. El tercer capítulo se dedica a la metodología en que se describen el local de la investigación, el sujeto y los instrumentos utilizados para la recogida de datos. En el cuarto capítulo se presentan y analizan los datos producidos por los instrumentos de recogida aplicados, los que permitieron observar un tratamiento inadecuado de la oralidad en las clases de ELE. El último capítulo presenta las consideraciones finales donde se analiza si se alcanzó el objetivo general, se indican las limitaciones del estudio y se hacen recomendaciones para investigaciones futuras.

En esta introducción hemos contextualizado el estudio, indicado su objetivo general, descrito los aspectos fundamentales de la metodología y de su base teórica, además de describir la estructura del informe de la investigación. En el capítulo siguiente se definen los conceptos que guiaron el trabajo y se reseñan los estudios empíricos encontrados sobre el tema.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo está integrado por un conjunto de conceptos fundamentales para dar sustentación teórica a la investigación y un estado de la cuestión en el que se reseñan los principales estudios empíricos encontrados acerca de la oralidad en la clase de ELE, particularmente, en lo tocante a la interacción profesor-alumnos.

Entre los conceptos que sirven de base teórica a esta investigación destacan los de oralidad (Amor, 1994; Marcuschi, 2003; Nanun, 2011; Krashen, 1985), Interacción Oral (Goffman, 1964, 1967, 1971; Sinclair; Coulthard, 1975; Vygostsky, 1977, 1995; Mehan, 1978; Albert; Py, 1986; Schegloff, 1987; Cook, 1989; Bernstein, 1990; Cots, 1990; Vion, 1992; Halliday, 1994; Calsamiglia, 1999, 2004; Tusón, 1995, 1999, 2004; Vygostsky, 1995; Giovannin, 1996; Kerbrat, 1998; Noya, 1999; Kato, 2000; Villata, 2000; Hall; Walsh, 2002; Bakitin, 2003; González, 2003; Ray, 2003; Abril, Lozano; Peña, 2004; Vandergrift, 2004; Pasmanik; Cerón, 2005; Echeverría, 2006; Gregorio, 2007; Pérez, 2007; Berges, 2008; Yguico Kern, 2009; Kostaki-Psoma, 2016; Osuchukwu; Ogayi; Nwode, 2019), Enfoque De Enseñanza De Lenguas Extranjeras (Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Richards; Rodrges, 1998; Luzón; Soria, 1999; Molina, 2016; Martí, 2017; Ortiz, 2014; Oliveira, 2019).

### 2.1 Oralidad

Para Marcuschi (2003) la oralidad sería una práctica social interactiva con fines comunicativos que se presenta en diversas formas o géneros textuales a partir de la realidad sonora que va desde una realización más informal a una más formal en los más variados contextos de uso.

Así, Marcuschi (2003) afirma que cuando se trata de prácticas de alfabetización y oralidad, es fundamental considerar que las lenguas se basan en los usos y no al revés. De tal forma, no serán primordialmente las reglas de la lengua o la morfología las que merezcan nuestra atención, sino los usos de la lengua, ya que lo que determina toda variación lingüística en todas sus manifestaciones son los usos que hacemos de ella. En este sentido Marcuschi (2003, p.2) entiende el lenguaje hablado como:

[...] toda producción lingüística que sea naturalmente dialogada o monóloga, realizada libremente en tiempo real, en contextos y situaciones auténticas, formales o informales, en una relación cara a cara en condiciones de proximidad física, si no hay

interferencias de medios electrónicos como radio, TV, teléfono, red de internet o similares.

En la misma línea, Nunan (2011) argumenta que, a pesar del avance de la tecnología y la enseñanza de idiomas a través de materiales escritos, la capacidad de comunicarse de manera efectiva en situaciones reales es una habilidad fundamental que no se puede descuidar. Destaca que la comprensión auditiva es una habilidad crítica en cualquier interacción humana y que desarrollar esta habilidad puede conducir a una mayor confianza y fluidez en el idioma. En resumen, él defiende la importancia de la oralidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, argumentando que es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, el fomento de la interacción y colaboración en el aula, y para preparar a los alumnos para la comunicación en contextos sociales y de diversidad cultural.

La mejor manera, entonces, de aprender una lengua extranjera es a través de su uso comunicativo - “hablando se aprende a hablar” (Amor, 1994, p. 67). De esta manera, podemos mencionar el modelo del monitor de Krashen, que sostiene que el aprendizaje de idiomas se produce a través de la exposición del input. Así, Krashen (1985) define la oralidad como una habilidad que se desarrolla naturalmente a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje, como resultado de la exposición a información auténtica, comprensible y relevante. Argumenta que al centrarse en proporcionar a los estudiantes información de calidad, el desarrollo de la habilidad de hablar se producirá de forma natural y sin la necesidad de ejercicios de producción forzada.

## **2.2 Interacción Oral**

Según Vygotsky (1995), el desarrollo cognitivo del estudiante se da a través de la interacción social, es decir, a través de su interacción con otros individuos y con el entorno. La interacción entre los individuos posibilita la generación de nuevas experiencias y conocimientos. El aprendizaje es una experiencia social, que está mediada por la interacción entre el lenguaje y la acción. En su opinión, “[la interacción es] el principal medio por el cual se logra el aprendizaje en las aulas. A través de interacciones entre sí, docentes y estudiantes acumulan conocimiento de forma colectiva” (Hall; Walsh, 2002, p. 187).

En esta misma perspectiva, Bakhtín (2003) afirma que el diálogo, por su claridad y sencillez, es la forma clásica de comunicación verbal. Así, la construcción de la comunicación se da en el seno de las relaciones entre los individuos y, a través del habla, éstos pretenden

comprender y ser comprendidos, ejerciendo mutuamente los roles de oyente e interlocutor. En este sentido, el diálogo profesor/alumno debe ser algo continuo y presente en el aula, para que la enseñanza y el aprendizaje se lleven a cabo de forma productiva.

Según Schegloff (1987), la interacción oral es una actividad construida socialmente, en la que las personas se comunican a través del habla y el lenguaje corporal. Señala que la conversación es un proceso dinámico, en el que los participantes están constantemente negociando significados y construyendo entendimientos compartidos. De esta forma, destaca que la conversación se organiza a través de turnos, que son unidades básicas de interacción oral. Un turno es una secuencia de discurso producida por un participante, que es seguida por una respuesta de otro participante. Estos turnos se organizan en secuencias de conversación más amplias, que pueden seguir patrones predecibles o ser muy improvisadas.

En esta misma línea de pensamiento, Goffman (1967) define la interacción oral como una actividad social que implica la creación y mantenimiento de identidades sociales. Para él, las personas utilizan el lenguaje y la comunicación no solo para transmitir información, sino también para expresar y negociar sus identidades y posiciones sociales. También destaca la importancia del lenguaje corporal y la expresión facial en la interacción oral, ya que estas señales no verbales son tan importantes como las palabras que las personas usan para comunicarse.

Vandergrift (2004) define la comprensión oral (CO) como una actividad compleja, ya que los oyentes tienen que discriminar sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar palabras fuertes y entonaciones; y finalmente, reunir todos estos elementos e interpretarlos dentro de un contexto inmediato y sociocultural en el que se pronunció el enunciado. En esta perspectiva, la comprensión oral no es algo sencillo, y está directamente ligada a la competencia comunicativa, ya que los estudiantes necesitan comprender lo que se dice para que haya comunicación oral en el aula. Con la misma idea, Tusón Valls (1995) define la conversación como “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra” (Cots et al., 1990: 59). El diálogo es una de las actividades más comunes en los seres humanos. Representa la forma típica en la que se manifiestan los idiomas, siendo su forma primordial de existencia y el método universal de uso del lenguaje. Conversar implica una interacción entre individuos, por lo tanto, es una actividad social que se caracteriza por emplear los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan las palabras como herramientas para interactuar. Mediante la conversación, establecemos nuestra naturaleza social, construimos nuestras identidades y otorgamos significado al entorno que nos rodea (Tusón, 1995; Calsamiglia; Tusón, 1999).

En esta misma línea, Goffman (1971) plantea que la comunicación diaria requiere un análisis dual. Por un lado, un análisis sistémico que se centra en la organización y gestión de los turnos de habla, y por otro lado, un análisis que se ocupa de los rituales de interacción que reflejan las relaciones sociales. El primer nivel examinará cómo se construye el proceso conversacional a través de la alternancia de turnos y las estrategias utilizadas por los participantes para hacerse entender (autofacilitación) y comprender a los demás (heterofacilitación). Esto es lo que Alber y Py (1986) llaman "bricolaje interactivo", que es característico de las conversaciones "exolingües" donde una persona tiene un mejor dominio del código que las otras. El segundo nivel abordará los aspectos rituales de toda conversación, que se rigen por el respeto al territorio del otro y la preservación de la propia imagen. Goffman (1964) amplía esta idea sobre las reglas de la conversación al señalar que:

El habla está organizada socialmente, no sólo en términos de quién habla a quién en qué lengua, sino también como un pequeño sistema de acción cara a cara, acordado mutuamente y regulado de forma ritual. Una vez se ha llegado a un acuerdo sobre una situación de habla, tiene que haber indicios disponibles para pedir la palabra y concederla, para informar al hablante sobre la estabilidad del foco de atención que está recibiendo. Se debe mantener una colaboración estrecha para asegurar que un turno de palabra nunca se solapa con el anterior demasiado tiempo, ni faltan recursos para conversar, ya que el turno de una persona debe estar siempre avanzando (Goffman, 1964: 135-36).

Osuchukwu, Ogayi y Nwode (2019) igualan la relevancia de los turnos de habla con la entonación y los medios utilizados para lograr una comunicación efectiva. La interacción en una conversación grupal implica la transferencia y reproducción de ideas, siendo esenciales características como la toma de turnos, los medios y la entonación. Estos elementos facilitan el intercambio de información para lograr una comprensión mutua, lo que hace que la habilidad de tomar turnos sea crucial para una interacción efectiva en la conversación.

Así, según Kato (2000) la toma de turnos representa el sistema fundamental de planificación en una conversación. De esa forma, la interacción oral constituye el entorno primordial para el desarrollo del lenguaje, siendo la toma de turnos su principal forma de organización, según lo afirmado por Kostaki-Psoma (2016). Este mecanismo, descrito como la manera en que los hablantes gestionan la palabra durante la comunicación, es crucial para mantener la fluidez en la comunicación. Cook (1989) sugiere que la falta de comprensión de

las convenciones en la toma de turnos podría dificultar la comunicación para los estudiantes de idiomas.

Existe un extenso acuerdo entre los estudiosos de las ciencias sociales del siglo XX en cuanto al papel que desempeña la interacción del individuo con su entorno en la creación de la realidad subjetiva e intersubjetiva. La interacción ha adquirido relevancia como punto central en las investigaciones sociales para comprender la conducta humana (Ray 2003; Noya 1999; Gregorio 2007; Pérez 2007).

En esta perspectiva, la conducta humana constituye la manifestación concreta de los códigos culturales a través de los cuales el individuo interpreta, organiza y modifica la realidad que construye junto a otros. En este contexto, el lenguaje se erige como el eje central del mundo que se genera (Bernstein 1990a, 1990b; Halliday 1994; Echeverría 2006).

Mediante la concepción de *juego del lenguaje* desarrollada por el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein, se sitúa al lenguaje más allá de su función descriptiva del mundo para concebirlo como un generador de mundo (Ray, 2003). El lenguaje se percibe como una acción que da forma al sujeto. En la misma línea, la noción de *acto de habla*, elaborada por los filósofos ingleses Austin y Searle, profundiza en la naturaleza pragmática, interaccional e intencional del lenguaje (Echeverría 2006; Tusón, Calsamiglia 2004; Abril, Lozano; Peña 2004).

Por su parte, desde sus inicios, la psicología ha identificado en el lenguaje verbal una vía privilegiada para examinar los aspectos subjetivos que explican la conducta humana. Por ejemplo, pensadores como Baktin y Vigotsky, pioneros en el enfoque sociocultural en lingüística y psicología en la Unión Soviética a principios del siglo XX, investigan el lenguaje como una construcción interactiva que implica la apropiación y transformación del entorno social. Para Vigotsky, la subjetividad se configura como la síntesis histórica del proceso de apropiación a través del lenguaje de las relaciones sociales en las que el sujeto está inmerso (González 2003; Pasmanik; Cerón 2005; Vygotsky, 1977).

El papel de la comprensión oral en el proceso de adquisición de una lengua extranjera ha sido objeto de una amplia investigación (Berges, 2008, p. 899), ya que el alumno tiene que hacer uso de esta competencia en situaciones comunicativas.

Al aprender una lengua extranjera, la complejidad de la oralidad se vuelve aún más difícil, sobre todo para los principiantes, ya que prácticamente no hay tiempo para reflexionar sobre lo que se quiere decir y se sienten más cómodos haciéndolo por escrito, ya que en la

oralidad hay muchas dudas de pronunciación, entonación incorrecta y, muchas veces, problemas lingüísticos que nos hacen parecer más adormecidos de lo que somos (Giovannini et al.1996, p.61). Berges (2008, P. 911) resume esta complejidad de la siguiente manera:

Al estudiante una de las cosas más escasa para él como oyente: tiempo; tiempo para asimilar y relacionar lo que oye y formar una representación; tiempo para que el estudiante sea consciente de las hipótesis que va formando y de las que va preparando.

Este hecho se evidencia en el estudio llevado a cabo por Yguico Kern (2009) con estudiantes japoneses de inglés. En dicha investigación, se observó que los alumnos que no pueden gestionar los intercambios de turno en el habla tampoco pueden participar con éxito en un intercambio oral grupal. Además, se resalta que factores como el género y la personalidad desempeñan un papel crucial. Kostaki-Psoma (2016) también sostiene que esto está relacionado con el grado de formalidad del contexto comunicativo porque la fluidez y adecuación en la toma de turnos son rasgos distintivos de una conversación formal, asegurando que ningún participante domine la interacción y reduciendo al mínimo las interrupciones y superposiciones.

El lenguaje se manifiesta de manera vital y cotidiana en la conversación. Se puede afirmar que la conversación representa la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre y coordinan acciones para asegurar la convivencia, al mismo tiempo que fortalecen la identidad y la pertenencia. En este sentido, el análisis de la conversación tiene como objetivo abordar un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla que enmarcan y configuran las posibilidades de significado y sentido para los interlocutores en un contexto específico. Desde la década de 1970, se han desarrollado modelos jerárquicos de análisis del discurso dialogal (Sinclair; Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Vion, 1992; Kerbrat, 1998) con el propósito de estudiar la estructura de la interacción en la relación profesor-alumnos en el contexto de la sala de clase.

Tusón y Calsamiglia (2004) indican que en el lenguaje se encuentran marcadores discursivos, es decir, unidades lingüísticas (como "para empezar", "antes que nada", "en resumen", "para terminar", etc.) que contribuyen a la organización integral del texto en términos temporales y espaciales. Estos marcadores no se centran en los contenidos del discurso, sino que estructuran su desarrollo. Además, existen marcadores no verbales o kinésicos que

organizan la interacción. Por ejemplo, en el ámbito de la interacción en las aulas de educación media municipalizada en Chile, la subdivisión en fases facilita la descripción de la dimensión temporal de la lección y permite identificar su núcleo central (Villalta 2000):

a) Fase de inicio: el profesor entra a la sala, los marcadores discursivos con que suele iniciar su intervención son: “antes de que comience la clase”, “asiento jóvenes”, “entonces el día de hoy...”; “hoy día vamos a...”, etc. También hay marcadores kinésicos: entrar a la sala, pararse en silencio frente a los alumnos hasta que estos se instalen en sus puestos, se dirige a escribir a la pizarra, toma asiento luego de dar una consigna, camina por la sala para conversar con grupos de alumnos, etc. Esto suele caracterizar el periodo de saludos e instalación del profesor y alumnos en la sala.

b) Fase de desarrollo: comienza con la intervención del docente que inicia las actividades académicas del día. Frases como: “bueno, vamos a comenzar”, “vamos a lo nuestro”, “saquen sus cuadernos y anoten...”, etc., son ejemplos de marcadores discursivos que inician esta fase. Y termina cuando el profesor emite una intervención de pedir o informar actividades futuras a los alumnos, aunque también puede ser no verbal y no determinada por el profesor como es el caso del timbre de término de clase.

c) Fase de cierre: comúnmente la fase de cierre de la interacción didáctica comienza cuando suena el timbre de término de clase. Otras veces, es con una intervención del profesor que señala actividades o informes que se realizarán en el futuro. Esto es lo menos común. La clase, en la gran mayoría de casos, no es terminada por el profesor sino por el timbre de la institución escolar.

En este contexto, la duración de cada fase proporciona información sobre lo establecido o construido en relación con los objetivos de la conversación, las características de número, estatus y disposición emocional de los participantes, así como el tipo de roles preexistentes que se activan. En ocasiones, no es necesario especificar marcadores discursivos que indiquen la transición de una fase a otra, ya que estas fases se componen de Secuencias Temáticas.

Las secuencias pueden ser descritas como unidades de participación que poseen un alto grado de coherencia semántica y pragmática (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Villalta, 2000). La coherencia semántica implica que las diferentes intervenciones están conectadas por un significado o eje temático. Por otro lado, la coherencia pragmática se refiere a la acción cooperativa de los hablantes para construir dicho significado.

En ambientes institucionalizados, donde las conversaciones poseen objetivos predefinidos, las Secuencias Temáticas están claramente delineadas por el significado previamente establecido de los espacios, los momentos temporales y los participantes. Como ilustración, en la interacción didáctica en las aulas de educación media en el sistema educativo municipalizado chileno, se han identificado las siguientes secuencias temáticas (Villalta 2000):

a) Secuencias de información. Cuyo eje temático es la transmisión de avisos de actividades académicas o extraacadémicas –planteadas como anuncios o solicitud de acciones a ser realizadas en el futuro– que se dan en la fase de apertura, de desarrollo y cierre.

b) Secuencia de organización de grupo. Tiene como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos –en la sala de clases– que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la fase de apertura, pero se repite en las otras fases dado que este orden tiende a perderse durante la lección.

c) Secuencia de realización u organización de la tarea. Tiene como eje temático la organización de los alumnos según la actividad específica del contenido, que puede ser trabajo grupal, copiar de la pizarra o trabajo individual. Va unida a la secuencia de organización de grupo en el sentido de requerir un orden que permita su desarrollo.

d) Secuencia de exposición y diálogo de plenario. Tiene como eje temático la transmisión de contenidos de asignatura por parte del docente. Esta secuencia se desarrolla de la siguiente manera: el profesor explica un contenido, luego interroga a los alumnos sobre lo informado, éstos responden, el profesor refuerza aciertos, corrige errores y continúa la clase expositiva.

e) Secuencia de dictado. Tiene como eje temático la transmisión de información de contenidos de asignatura por parte del profesor, la que debe ser copiada por los alumnos en sus cuadernos.

f) Secuencia de preguntas y respuestas. El eje temático es evaluar, por parte del profesor, el dominio de contenidos académicos logrado por los alumnos. Es, al igual que la exposición, una organización de la intervención en torno a la transmisión de contenidos. Aquí el profesor privilegia las preguntas y la indagación de respuestas de los alumnos. El número de alumnos que intervienen aumenta, aunque la duración de sus intervenciones es breve.

g) Secuencia de pasar lista de asistencia. El eje temático es el control –por parte del docente– de la presencia de los alumnos, de modo individual, o de grupos de trabajo, en la sala

de clases. Esta puede ser explícita en alguna de las fases, o ser implícita al Cuadro Comunicativo, como condición para que sea posible participar del mismo.

h) Secuencia de pedido/entrega de trabajos. Esta secuencia tiene como eje temático el control, por parte del docente, del dominio de contenidos académicos de los alumnos, a través de trabajos escritos.

El número y la naturaleza de las Secuencias Temáticas pueden variar según los contextos donde se recopilan los datos. En cualquier caso, su análisis proporciona una comprensión del grado de estructuración predefinida y del manejo de la incertidumbre característicos en diversos entornos educativos. Además, su nivel de recursividad revela lo que los interlocutores consideran valioso o aún no resuelto.

En función de los objetivos de este trabajo se entiende *Interacción Oral* como el principio del desarrollo cognitivo de los alumnos que se produce mediante la interacción social, es decir, a través de su participación con otras personas y con el entorno que los rodea. Entonces, para que haya una interacción oral es necesario al menos dos individuos que se comunican a través del habla y del lenguaje corporal, así, las funciones de oyente e interlocutor entre estos individuos van a cambiar de acuerdo con la manera como el diálogo va siendo construido, pues, para que sea verdaderamente una interacción es necesario que comprendan y sean comprendidos en el momento de habla. De este modo, se enfatiza que la interacción verbal se estructura mediante turnos, los cuales constituyen las unidades fundamentales de la comunicación oral. Un turno se define como una secuencia de expresión generada por un participante, seguida por la respuesta de otro participante.

De esa forma, como este estudio se basa en sala de clases, esta interacción ocurre entre profesor-alumno y alumno-alumno, de modo que, en este contexto, la comunicación entre el profesor y el alumno debe ser constante y estar presente en el entorno educativo, facilitando así que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollen de manera efectiva.

### **2.3 Enfoque de enseñanza de lengua extranjera**

De acuerdo con Ortiz (2014), el “enfoque” se define como el elemento que detalla las bases teóricas acerca de la naturaleza del lenguaje y su proceso de aprendizaje. En cambio, por “método”, nos referiremos al conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque específico, donde se definen el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las

técnicas de trabajo, las actividades, así como los roles y funciones respectivos de los profesores (p. 7).

Después de la distinción de los términos de enfoque, método y técnica, se presenta un resumen de las principales características de los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas no nativas desde la perspectiva del tratamiento dispensado al desarrollo de la oralidad.

### **2.3.1 Enfoque tradicional de gramática traducción**

La definición proporcionada por Cabrera, según la cita de Olivera (2019), explica que este enfoque o método para enseñar una segunda lengua se centraba en examinar minuciosamente las reglas gramaticales y sus excepciones. Posteriormente, se aplicaban los conocimientos adquiridos en la traducción de oraciones y textos (Olivera, 2019, p.172).

En otras palabras, se trataba de un enfoque que fomentaba la memorización de reglas morfosintácticas para su posterior aplicación en la redacción de textos, relegando así la importancia de la expresión oral. Además, se utilizaban listas de vocabulario y reglas gramaticales que se ponían en práctica mediante la traducción de textos clásicos, limitándose a trabajar exclusivamente con lenguaje formal y culto (Ortiz, 2014, p. 7).

### **2.3.2 Método directo**

Segundo el Centro Virtual Cervantes (s.d.), el método directo es ampliamente utilizado entre los métodos naturales. Sus fundamentos se sustentan en las premisas naturalistas del aprendizaje de un idioma, lo que implica la creencia de que el proceso de aprender una segunda lengua es análogo al proceso de adquirir la lengua materna.

Se basa en los siguientes principios: Uso exclusivo de la lengua meta; Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano; enseñanza inductiva de la gramática; desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos; introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza; uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto; enseñanza de la expresión y de la comprensión oral; Énfasis en la pronunciación y en la gramática.

### **2.3.3 Método audio lingüístico**

Según Richards y Rodgers (1998), el método audio lingüístico comprende los siguientes elementos: inicialmente, los alumnos escuchan un diálogo modelo que sirve para situar en contexto las estructuras presentadas en la lección y para ejemplificar las situaciones en las que pueden ser utilizadas. Este diálogo se repite, se memoriza y luego los estudiantes lo representan, enfocándose especialmente en la pronunciación y la entonación.

Luego, se eligen las estructuras del diálogo y se repiten, estas estructuras gramaticales se organizan en tablas de sustitución. Estas tablas muestran los diferentes elementos de un mismo paradigma que pueden conformar una estructura lingüística específica. Por ejemplo, es común encontrar tablas donde se conjugan todas las formas verbales posibles en una columna (voy, vas, va, vamos, vais, van), otra columna muestra las posibles preposiciones que pueden combinarse (a, al, a la...) y una última columna agrupa los diferentes complementos que pueden aparecer (escuela, universidad, instituto, etc.).

Después de crear la tabla de sustitución, se llevan a cabo diversos ejercicios estructurales, como repeticiones, llenado de espacios en blanco y transformaciones. Estos ejercicios se basan en la premisa de que el aprendizaje de un idioma implica identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras mediante la repetición.

#### **2.3.4 Método situacional**

Este método hacía hincapié en la oralidad más que en la escritura. De manera similar, mantenía la figura del docente como el elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, a medida que avanzaban las lecciones, los estudiantes asumían un papel más activo al participar más activamente en dinámicas de preguntas y respuestas junto a sus compañeros (Richards y Rodgers, 1998).

#### **2.3.5 Enfoque comunicativo**

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) este enfoque se define de la siguiente forma:

De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo

a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

En el estudio realizado por Luzón y Soria (1999), se argumenta que este enfoque “persigue ante todo fomentar y potenciar la competencia comunicativa, es decir, que los nuevos aprendices sean capaces de adaptarse a cualquier situación comunicativa cotidiana de manera clara y eficiente y no solo conocer los mecanismos útiles para dicho proceso (p. 42).

En resumen, esta perspectiva se distingue de las anteriores al centrar su método educativo en enunciados que representan situaciones de comunicación reales. Para lograr esto, desarrolla recursos y materiales que recrean actividades que fomentan una interacción auténtica entre los estudiantes y sus compañeros, con el objetivo de que practiquen lo aprendido en la lengua extranjera.

### **2.3.6 Enfoque por tareas en la enseñanza del español como lengua extranjera**

Se le reconoce como el sucesor del enfoque comunicativo, ya que se fundamenta en los elementos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989). Sin embargo, a diferencia de este último, se inicia a partir de la ejecución de pequeñas actividades denominadas tareas.

No obstante, previo a delinear y exponer las particularidades de esta perspectiva, es esencial conceptualizar y detallar algunos términos que utiliza, tales como "input", "intake" y "tareas", ya que estos constituyen elementos presentes en esta metodología.

En esta línea, tanto el input como el *intake* han sido caracterizados por diversas fuentes, siendo notorio el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019), el cual presenta la siguiente explicación:

Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés input o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o intake. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo.

Es claro que el *input* se refiere principalmente a la colección de documentos y materiales en general que incluyen fragmentos de la lengua extranjera y que el docente utiliza con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. Por otro lado, el *intake* representa la parte de dichos materiales e información que el estudiante logró asimilar.

Una perspectiva similar es respaldada por Martí (2017), quien realiza esta distinción al expresar lo siguiente: "el input (todo el material que el profesor presenta al estudiante) no es equivalente al *intake* (los elementos que el estudiante retiene y que será capaz de utilizar posteriormente)" (p. 62). En otras palabras, a pesar de que el profesor exponga al estudiante a una variedad considerable de materiales como guías, grabaciones, lecturas, entre otros, esto no asegura que el estudiante logre comprender todo ese contenido, ya que solo será capaz de asimilar una cantidad limitada de información de dichos materiales.

En realidad, el *intake* pertenece a la fase del aprendizaje en que los nuevos conocimientos y habilidades se almacenan en la memoria de corto plazo y solo con tareas y ejercicios de sistematización y estudio por parte del aprendiente es que esos nuevos datos se almacenan en la memoria de largo plazo, lo que significa que ahora forman parte de la fase de adquisición. Esto garantiza su disponibilidad para cuando sean necesarios en función de la comunicación.

Con relación al concepto de tarea, Platt y Weber, mencionados por Molina (2016), proporcionan una explicación de que es "una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y comprensión del lenguaje." (p. 14), es decir, las tareas se conciben como actividades en las que se buscan manifestaciones de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en relación con la lengua extranjera.

No obstante, las tareas trascienden la noción de simples ejercicios; en ellas, se establece una semiosis que abarca significado, comprensión, expresión, motivación, herramientas, entre otros aspectos, con miras a cumplir un objetivo específico. En otras palabras, buscan involucrar y conectar a los estudiantes con el lenguaje real, donde el uso de la lengua extranjera tenga un propósito y contexto adecuado (Nunan, 1989).

El enfoque por tareas, según la perspectiva de autores como Richards y Rodgers (1998), se caracteriza por su metodología centrada en la ejecución de tareas como la unidad principal de planificación e instrucción en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque, además, fomenta el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas. En otras palabras, se trata de un enfoque que estimula al estudiante a progresar de manera gradual en su aprendizaje

de una lengua extranjera mediante la realización de ejercicios específicos adaptados a contenidos, pautas y objetivos particulares.

En el desarrollo de este estudio, se llevó a cabo una revisión bibliográfica con el propósito de examinar las investigaciones previamente publicadas acerca del tema central de esta investigación, que se centra en analizar la interacción oral entre profesor y alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en un grupo de estudiantes brasileños de educación secundaria. En la tabla 1, presentamos 9 investigaciones relacionadas con el objetivo de esta pesquisa, incluyendo datos sobre el autor, año de publicación, objetivos del estudio, metodología utilizada para la recopilación de datos y un resumen de las conclusiones más relevantes.

**Tabla 1. Revisión Bibliográfica**

Autor	Año	Objetivo	Metodología	Resultados
Carvalho	2022	Demostrar cómo las actividades lúdicas pueden promover la interacción y el interés en la clase de español como lengua extranjera para niños (ELEC).	Realizaron cuatro grabaciones, en audio, de las clases de español impartidas a niños de preescolar en Jardín II, en un colegio privado.	Los datos revelan que los estudiantes muestran una mayor comprensión del contenido y participan de manera más activa en clases con actividades lúdicas. Esto sugiere que integrar la diversión en la enseñanza de (ELEC) puede ser beneficioso, ya que motiva a los estudiantes a participar y facilita el aprendizaje a través del juego.
Leite	2018	Analizar la percepción de los alumnos y profesor sobre la importancia de la música como herramienta pedagógica en la enseñanza de la oralidad de la lengua española para alumnos de la enseñanza básica.	Se aplicó un cuestionario con estudiantes y una profesora de español de la Escola de Referência em Ensino Médio Teresa Torres, Escola Pública Estadual.	Los datos analizados entre los participantes demostraron que la música es considerada un recurso lúdico motivacional que despierta el interés del alumno en aprender una nueva lengua extranjera, como el español.
Pereira	2021	Desarrollar la expresión e interacción orales,	La intervención lectiva tuvo una	Los resultados mostraron que la

		<p>utilizando las dinámicas de grupo como recurso y principal estrategia para promover ese desarrollo.</p>	<p>duración de cinco clases de cien minutos. En una primera fase, se realizó el pre test, donde los alumnos asumieron dos papeles: entrevistado y entrevistador. El entrevistado se encargaba de crear una biografía imaginada y hablar sobre ella, mientras el entrevistador le hacía preguntas. La segunda fase de la intervención correspondió a la realización de actividades y tareas enfocadas en el desarrollo de las competencias necesarias para la elaboración de la tarea final en que los alumnos repitieron la actividad de la entrevista.</p>	<p>utilización de las dinámicas de grupo como recurso didáctico confirma sus potencialidades en el desarrollo de la expresión oral y en el desarrollo personal de cada alumno.</p>
Reis	2022	<p>Desarrollar competencia oral de los alumnos.</p>	<p>Se utilizó material audiovisual para explorar el mercado laboral y habilidades necesarias para conseguir empleo en la Escuela Básica e Secundaria Ibn Mucana. Una unidad de Español como Lengua Extranjera para undécimo año nivel B1.2 incluyó seis sesiones de noventa minutos, divididas en tres etapas. La primera estableció metas y realizó una prueba diagnóstica. La</p>	<p>Los resultados demuestran la eficacia de los medios audiovisuales como recurso hábil para fomentar la oralidad.</p>

			segunda se centró en tareas preparatorias, mientras que la última incluyó revisión de contenidos y simulación de entrevista de trabajo.	
Ribeiro	2019	Elaborar propuestas didácticas en función de la producción oral para el desarrollo de la comunicación de los alumnos de lengua española en la enseñanza media, que se adecuen a la carga horaria de la disciplina en las escuelas públicas.	Las propuestas didácticas se dividieron por nivel de enseñanza, quedando así tres propuestas para el primero año de secundaria, tres para segundo año y tres para tercero. Para ello se tuvo en cuenta el nivel de complejidad de cada año, al elegir textos y audios que se ajusten a este requisito, aumento el grado de dificultad a medida que los estudiantes se desarrollan.	Los resultados mostraron que, a pesar de los desafíos, es factible promover una mayor oralidad en las aulas de educación regular. El objetivo no es transformar las clases en conversaciones exclusivas, sino conciliar la preparación para el ENEM, gramática, etc., con la práctica oral, como se propone en este trabajo.
Ribeiro	2023	Analizar la práctica de la oralidad entre alumnos y profesores en clases de español en la escuela pública de enseñanza primaria y secundaria Esmerina Bou-Habib.	Se recopilaron datos de los alumnos de tercer grado de secundaria mediante cuestionarios con cinco preguntas. Se aplicaron cinco preguntas subjetivas en español a las dos profesoras participantes.	Muestran que todavía en el ámbito escolar hay cierta dificultad de trabajar la oralidad en el proceso de aprendizaje de español, y la gran mayoría de esos estudiantes poseen poca práctica de habla en la lengua española.
Rocha	2016	Conocer las creencias de los docentes del Núcleo de Lenguas Campus Fátima sobre el texto teatral y buscan incidir en su comprender como este texto puede ayudarles en el aula como herramienta de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española,	Implementación de un minicurso para todos los docentes del Centro de Idiomas Campus Fátima - UECE. Tuvo una carga horaria total de 25 horas y se impartió del 17 al 31 de agosto de 2015. Se administró un	Los resultados mostraron que el texto teatral puede servir como herramienta para trabajar en las habilidades orales en las clases, haciendo que el estudiante lo desarrolle y así mejore la práctica de dicha capacidad del idioma

		especialmente para promover la oralidad.	cuestionario a los docentes sobre sus creencias iniciales y finales luego de impartir el minicurso y otro cuestionario a los estudiantes a modo de encuesta con relación a las clases impartidas por los profesores tras su participación en el minicurso utilizando las actividades desarrolladas a través de este. Finalmente, los docentes escribieron un diario reflexivo sobre la experiencia de uso de la actividad en el aula y la investigadora observó este momento de aplicación y realizó un protocolo de observación.	español. Este resultado se logró después de varias actividades realizado con el texto teatral
Silva	2016	Reflexionar sobre la importancia de trabajar la oralidad en las clases de lengua española y presentar propuestas de actividades pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la oralidad.	Se realizó en la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria Conselheiro José Braz do Rêgo, contó con la participación de 47 estudiantes. Los datos se recogieron mediante la aplicación de un cuestionario abierto que contenía cinco preguntas	Los principales resultados muestran que los estudiantes se sienten en desventaja por el hecho de que hablar es una habilidad lingüística poco utilizada en las clases de lengua española; ya que sólo están preparados para rendir el examen Enem, el cual sólo requiere habilidades de comprensión escrita.
Silva Sousa	2022	Reflexionar a respecto de los dilemas que todavía enfrenta el desarrollo de la competencia oral en las clases de español en contexto escolar y proponer materiales y	Se propusieron dos actividades: 1ª. Un debate sobre las amistades en redes sociales seguido de la creación de perfiles en una red ficticia llamada "Colegas"	Este estudio destacó la importancia de enseñar habilidades orales en las clases de español como lengua extranjera en entornos escolares. Analizó y explicó de manera

		actividades que pudieran desarrollar la oralidad en dicho contexto de enseñanza	para fomentar nuevas conexiones y amistades. Los alumnos rellenaron un formulario con sus datos personales para crear sus perfiles y luego presentarán oralmente sus perfiles ante la clase. 2ª. Los alumnos escucharán un audio sobre la verdadera amistad del escritor español Alejandro Ordóñez y participarán en una discusión oral coordinada por el profesor, sin recibir material impreso.	sistemática qué es el español como lengua extranjera, el material didáctico y la relevancia de la comunicación oral en la enseñanza de este idioma.
--	--	---	--	---

En los trabajos encontrados podemos identificar que se centran en la interacción oral en clases de español como lengua extranjera (ELE) y sus objetivos son muy semejantes pues se trata del desarrollo de la oralidad en clases de español. Las metodologías utilizadas son aproximadas, pero la cantidad de herramientas para la recogida de datos es distinta. Rocha, (2016) utilizó tres (minicurso, cuestionario y diario reflexivo de la experiencia) mientras Pereira (2021); Silva y Sousa, (2022) aplicaron dos (actividades y entrevista y entrevista y debate, respectivamente). Carvalho, (2022); Leite, (2018); Reis, (2022); Azevedo Ribeiro, (2019); Silva Ribeiro, (2023); Silva, (2016) por su parte, utilizaron solamente una herramienta, (grabación de audio, cuestionario, actividades, secuencia didáctica, respectivamente). La cantidad y calidad de instrumentos y procedimientos de recogida de datos afecta directamente la consistencia interna de la investigación. De ahí que los resultados de los últimos estudios mencionados sean dudosos.

Los resultados nos muestran que los estudiantes tienen poco contacto con la lengua española en sus clases y por eso la mayoría de ellos tienen poca práctica en el español hablado. Mostraron también que es posible que haya la interacción oral en clases de español y para eso son necesarias tareas que motiven a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, en las clases de español como lengua extranjera los estudiantes son poco estimulados para el desarrollo de la oralidad y eso es un problema en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera ya que el desarrollo de la competencia comunicativa es la principal finalidad del proceso de aprendizaje-adquisición de lenguas. En el próximo capítulo describiremos la metodología utilizada para pesquisa de esta investigación.

## METODOLOGÍA

Cada investigación requiere su propia metodología y exige técnicas particulares para recolectar los datos necesarios. En su libro “Introducción a la Metodología Científica”, Andrade (2009) describe los instrumentos de investigación como “[...] os medios a través de los cuales se aplican las técnicas seleccionadas.” (p. 132-133). Esta investigadora deja clara la necesidad de elaborar instrumentos y procedimientos de recogida de datos específicos en función de los objetivos del estudio en cuestión.

En el caso concreto de este trabajo, se utilizaron cuestionarios, entrevistas y observación de clases.

El cuestionario, según Gil (1999), puede definirse:

Como la técnica de investigación compuesta por un número más o menos elevado de preguntas presentadas por escrito a las personas, con el objetivo de comprender opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, situaciones vividas, etc.

Para el mismo autor, la observación es considerada un componente esencial de la investigación, pues es a través de la observación que se hace viable la delimitación de las etapas de un estudio, como formular el problema, desarrollar hipótesis, definir variables, recolectar datos, entre otros aspectos.

Ya la entrevista, según Lüdke y André, “permite correcciones, aclaraciones y adaptaciones que la hace extremadamente efectiva para obtener la información deseada” (1994, p. 34)

A continuación, presentamos una tabla con los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta investigación.

**Tabla 2. Instrumentos para recogida de datos**

Instrumentos	Objetivos
1. Cuestionario	Recoger datos personales y profesionales del sujeto de la pesquisa e indagar sobre su percepción con relación a la interacción oral en sus clases de español.

2. Entrevista	Corroborar y ampliar informaciones recogidas a través del cuestionario.
3. Observación de clases	Identificar el tratamiento dado por el profesor a la interacción oral en sus clases para contrastar esos datos con los que fueron recogidos por el cuestionario y entrevista.

Como o el objetivo de este trabajo es analizar la interacción oral entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un grupo de aprendices brasileños de la educación secundaria, la investigación se realizó en una Escuela Pública Municipal de enseñanza regular en una clase del noveno año de enseñanza fundamental compuesta por 36 alumnos. El docente que fue el sujeto de la investigación es licenciado en Letras – Lengua Española por la Universidad Estadual de Paraíba – UEPB, también participó de Cursos de Idiomas (UEPB), Curso de Formación AEE – Servicio Educativo Especializado (Escuela actual) y Curso de Uso de Materiales Audiovisuales para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (UEPB).

La investigación se dividió en tres partes para lograr los datos deseados: (1) observaciones de clases, (2) cuestionario con el docente y (3) entrevista con el docente.

### **1. Observaciones de clases**

Las clases fueron observadas y grabadas mediante una grabadora de voz y al ser los estudiantes adolescentes, los responsables recibieron un formulario de consentimiento para que estuvieran al tanto de la investigación que se desarrollaba en la clase.

El período de observación fue exactamente de cinco semanas consecutivas, como sabemos la asignatura de Lengua Española tiene una carga de horaria de 1/h clase por semana, por lo que las clases para esta sala de clase se llevaron a cabo los viernes, por lo tanto, fueron cinco viernes seguidos para que fuera posible observar mejor las clases sin interrumpir el contenido. Una vez completadas las observaciones, se transcribió cada grabación de las clases.

### **2. Cuestionario con el docente**

El cuestionario fue elaborado con el objetivo de recoger datos personales y profesionales del sujeto de la pesquisa e indagar sobre su percepción con relación a la interacción oral en sus clases de español. El cuestionario fue compuesto por catorce preguntas siendo doce subjetivas y dos objetivas.

### **3. Entrevista con el docente**

Para realizar la entrevista fueron observadas las respuestas del cuestionario, después de hacer un análisis fueron elaboradas cuatro preguntas. La entrevista ocurrió de modo online a través de la plataforma Google Meet y también fue grabada con el consentimiento del docente.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Ante todo, debemos recordar que el objetivo de esta investigación es analizar la interacción oral entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un grupo de aprendices brasileños de la educación secundaria. Para eso el análisis de los datos se dio a partir de los tres instrumentos de investigación ya citados en el último capítulo, donde relacionamos las observaciones de las clases con las respuestas del cuestionario y la entrevista que son descritas en los próximos párrafos.

Durante las observaciones de las clases resaltó que la principal habilidad utilizada por el profesor fue la expresión escrita. Él docente escribía en la pizarra y los alumnos transcribían para sus cuadernos. Sin duda, esto tomó mucho tiempo de las clases comprometiendo el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva que fueron dos de las habilidades que, en el cuestionario el docente mencionó como prioridad en sus clases, así como la expresión escrita. Sin embargo, en la entrevista afirmó que las destrezas que son esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje son hablar y escuchar, por creer que nosotros aprendemos más practicando esas dos capacidades que leyendo y escribiendo. Eso es un poco contradictorio, ya que en el cuestionario él había dicho que la expresión oral y escrita son las facilitadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues ellas internalizan en la mente de los estudiantes la pronunciación de las palabras de la lengua extranjera (anexo 3).

En el periodo de observaciones todas las clases versaron sobre conjugación de verbos. Entonces, el estímulo para que hubiera una interacción oral fue muy insuficiente ya que el profesor preguntaba la conjugación del verbo según determinada persona del singular o plural y los alumnos respondían. A continuación, sigue una tabla para ilustrar la manera como se desarrollaron las clases con la conjugación del verbo SALIR. La tabla en cuestión está integrada por una columna a la izquierda donde se indica quien habla, seguida de una segunda en la que aparece el discurso y otras tres dedicadas a la duración de los turnos de habla.

**Tabla 3. Turnos de hablas profesor/alumno**

Sujeto	Habla	Tiempo turno de habla		
		Principio	Fin	Duración (segundos)
Profesor	Próximo, SALIR... Mesma coisa a irregularidade vai estar na primeira pessoa do singular. E vai ficar SALGO... com adição do G dentro do radical e os próximos seguem igual os	21:02	21:58	56

	verbos regulares. Mantém o radical... Tú vai ficar como? Vai ficar SAL...			
Alumno	Salgo.	21:59	22:01	2
Profesor	Próximo?	22:03	22:05	2
Alumno	Sales.	22:06	22:08	2
Profesor	Próximo? Nosotros...	22:13	22:15	2
Alumno	Salamos?	22:15	22:16	1
Profesor	Salamos não, Salimos.	22:16	22:21	5
Profesor	Vosotros? Aqui oh, SALES porque a terminação é ER... Com a terminação IR fica... SALÍS...	22:25	22:46	11
Profesor	E o último? Ellos Sal...	22:50	22:54	4
Alumno	Salen. E o que é Salen?	22:55	22: 59	4
Profesor	Eles saem.	23:00	23:01	1
Profesor	Entenderam esse caso ali, não é? A irregularidade vai ser apenas na primeira pessoa do singular.	23:15	23:23	8

Como vimos en la tabla 3, el profesor utilizó los turnos del habla el doble que los alumnos (8 frente a 4); es decir, solo en este intercambio de 98 segundos, el docente ocupó más del 90% del tiempo, lo que dejó a los alumnos sin posibilidades reales de desarrollar la interacción oral.

Dicho de otro, podemos observar dos cosas importantes para esta investigación. Primera, el docente habla en portugués durante la explicación del contenido y solo utiliza el español cuando pronuncia el verbo conjugado. Segunda, el turno de habla es secuestrado por el profesor, pues de doce turnos de habla, ocho son suyos y solo cuatro pertenecen a los alumnos. De esa forma, podemos analizar que son dos problemas, el primero es que los estudiantes tienen poco contacto con la lengua hablada y no pueden desarrollar la habilidad de escuchar la lengua española ya que el docente no la utiliza en clase, así, no es posible que los alumnos interactúan en español ya que no son motivados a eso. El segundo problema es consecuencia del primero, pues, como el profesor tiene el mayor tiempo de habla durante las clases, los aprendices una vez más son impedidos de practicar la interacción oral. La siguiente tabla contiene información de la cantidad total de clases observadas, el tiempo dedicado a copiar en la pizarra, pasar lista, sacar dudas y revisión en los cuadernos, la cantidad total de turnos de hablas y la cantidad de turnos del profesor y los alumnos.

**Tabla 4. Panorama general de las clases observadas**

<b>Clases</b>	<b>Tiempo de clase (minutos)</b>	<b>Tiempo dedicado a copiar en la pizarra, pasar lista, sacar dudas y visto en los cuadernos (minutos)</b>	<b>Turnos de habla en clase</b>	<b>Turnos de habla profesor</b>	<b>Turnos de habla alumnos</b>
1ª clase	32:28	21:12	67	40	27
2ª clase	36:53	25:01	169	95	74
3ª clase	33:04	24:38	91	53	38
4ª clase	38:15	32:19	74	47	27
5ª clase	37:39	30:11	79	47	32
<b>Total</b>	<b>177:39</b>	<b>132:11</b>	<b>480</b>	<b>282</b>	<b>198</b>

Como vimos en la tabla 4, las cinco clases observadas tuvieron una duración de 177 minutos y 39 segundos, lo que representa 46 minutos perdidos, es decir, una clase entera en el período observado, a razón de 12,32 en la primera, 8,07 en la segunda, 11,56 en la tercera, 6,45 en la cuarta y 7,21 en la quinta. Si a este dato le agregamos el tiempo dedicado a las tareas, digamos, no académicas, resumidas en la tercera columna, restarían, en teoría, 46 minutos y 8 segundos para dedicar a la oralidad. En total fueron 480 turnos de habla, de los cuales, más del 50% (282), fueron utilizados por el docente, restando solo 198 para los alumnos en una proporción de 58,75% a 41,25%. Aquí se repite la observación descrita en el intercambio que se ilustró en la tabla 3.

Como ya se dijo, en teoría restaron solo 46 minutos y 8 segundos para desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y por lo tanto la interacción oral, pero este tiempo no se utilizó de forma adecuada con esa finalidad, pues, como se explicó, el docente usó poco la lengua española hablada y la mayor parte de los turnos de habla fueron ocupados por él, como se puede ver en las tablas 3 y 4.

En cuanto a la calidad de los discursos de los alumnos, el análisis de las transcripciones de las clases muestra que esos turnos de habla no ayudaron de forma significativa al desarrollo de su oralidad en lengua española. Los discursos motivados por el docente estaban integrados principalmente por preguntas que no estimulaban unas respuestas más completas, por eso no es posible considerar que se haya promovido un desarrollo en la oralidad de ELE de estos alumnos.

Al establecer una relación de estos datos citados con la pregunta ocho del cuestionario que indagaba sobre cuál de las habilidades el docente daba prioridad en sus clases y él respondió que eran expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva, podemos observar que, en la práctica, no es eso lo que ocurre.

Otro punto es que en el cuestionario había una pregunta objetiva sobre el nivel de dificultad que los alumnos tenían en las cuatro habilidades. Sus respuestas fueron: poca dificultad para la *comprensión auditiva*, poca dificultad para *expresión oral*, mucha dificultad para *comprensión lectora* y poca dificultad para *expresión escrita*. Pero, en la entrevista había la misma pregunta y la respuesta con relación a la expresión oral cambió ligeramente, ahora el docente cree que los alumnos no tienen ninguna dificultad.

En la entrevista el docente respondió que la *comprensión auditiva* representaba poca dificultad y en el cuestionario, explicó que eso dependía de cómo se enseñaría en clase esa habilidad. Dio el ejemplo de que si era él hablando sabría que debería hablar despacito y así los alumnos comprendían mejor, pero si era un dialogo o una canción tendrían más dificultad. Sobre la *expresión oral* también hubo incongruencia, pues el docente dijo que los alumnos no tienen ninguna dificultad y que les gusta mucho hablar. La siguiente tabla presenta la concordancia y la discordancia en las respuestas para la misma pregunta del cuestionario y la entrevista relativas al grado de dificultad atribuido por el profesor a cada una de las cuatro habilidades de básicas.

**Tabla 5. Divergencias en las respuestas**

<b>Destrezas</b>	<b>Cuestionario</b>	<b>Entrevista</b>
Comprensión Auditiva	Poca dificultad	Poca dificultad
Expresión Oral	Poca dificultad	Ninguna dificultad
Comprensión Lectora	Mucha dificultad	Mucha dificultad
Expresión Escrita	Poca dificultad	Mucha dificultad

La tabla 5 muestra la percepción del docente sobre la complejidad que representa cada una de las cuatro habilidades lingüísticas básicas para los alumnos. Así, se puede observar que les atribuye poca dificultad o ninguna dificultad a las destrezas comprensión y expresión orales y un alto grado de dificultad a la comprensión y expresión escritas. Tal vez esa creencia explica, al menos parcialmente, la observación de que los alumnos tuvieron poco o casi ningún contacto

con la lengua española hablada y que la mayor parte del tiempo los estudiantes estaban expuestos a la escritura.

Como resultado de los datos producidos por el cuestionario, la entrevista y la observación de clases, se puede concluir que el tratamiento dispensado a la interacción oral en estas clases de español como lengua extranjera (ELE) es inadecuado, lo que compromete el desarrollo del proceso de aprendizaje y adquisición y la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos. Estos resultados son causados por el uso excesivo de la lengua materna en las clases, lo que es un error, pues no es posible desarrollar la oralidad en lengua española si los alumnos no escuchan ese idioma. Por otro lado, al utilizar la mayor parte de los turnos de habla, el docente dejó poco margen para que los alumnos desarrollaran su expresión oral. Los resultados observados nos llaman a la reflexión sobre el uso de la lengua materna en las clases de ELE y la distribución de los turnos de habla para garantizar una interacción adecuada entre el profesor y los alumnos y entre estos. En el capítulo siguiente, dedicado a las consideraciones finales, retomamos este aspecto.

## CONSIDERACIONES FINALES

Después de presentar y analizar los datos podemos considerar que esta investigación alcanzó su objetivo de analizar la interacción oral entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un grupo de aprendices brasileños de la educación secundaria.

El estudio mostró que la habilidad que más atención recibió en las clases fue la expresión escrita. Esto se observa en el hecho de que el tiempo dedicado a esta habilidad es mayor que el reservado a las otras tres destrezas. Parece claro que esto constituye un problema para el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, pues, como hemos visto, el desarrollo cognitivo se da a partir de la interacción social y si eso no ocurre en las clases entre profesor-alumno y alumno-alumno, no es posible la construcción adecuada de la competencia comunicativa. Como ya se dijo, los datos mostraron que la mayor parte de los turnos de habla quedaron bajo el dominio del docente quien, para empeorar la situación, usó excesivamente la lengua materna.

Los citados resultados que muestran un tratamiento inadecuado del desarrollo de la oralidad en la clase de ELE en sus modalidades de comprensión, expresión e interacción pueden ser el fruto de la creencia del docente sobre el grado de dificultad que esas destrezas suponen para los alumnos. De ahí que sus clases privilegiaran la escritura, que considera muy difícil para ellos, en detrimento de la oralidad, que percibe como una habilidad de fácil aprendizaje. En esa misma línea se sitúa la baja calidad de los discursos de los alumnos registrados en clase, lo que sumado a su corta duración nos lleva a la consideración inicial de este párrafo.

A pesar de haber logrado su objetivo, consideramos una limitación de este estudio la corta duración de las observaciones de las clases que fueron solamente cinco, pues el doble podría proporcionar resultados diferentes o más consistentes. Tal vez hubiera sido interesante la aplicación de algún instrumento de recogida de datos que mostrara las creencias de aprendizaje de los alumnos acerca de la oralidad para contrastarlas con las ya referidas del docente.

De tal forma, parece recomendable que se realicen estudios sobre el tratamiento de la oralidad en la clase de ELE que, por un lado, observen la práctica docente por un tiempo mayor y, por otro, que consulten a los docentes sobre el grado de dificultad y de placer que les atribuyen a las tareas orales (de comprensión y expresión) dentro y fuera del aula.

También sería recomendable investigar la eficacia de diferentes técnicas de comunicación oral utilizadas en la enseñanza del español, como debates, discusiones grupales, dramatizaciones, entre otras.

Así mismo, parece interesante estudiar sobre cómo se puede integrar la tecnología en las clases de español para promover la interacción oral entre los estudiantes. Esto puede incluir el uso de aplicaciones de chat, plataformas de videoconferencia, foros en línea, entre otros.

Concluimos estas consideraciones reiterando tres convicciones que defendemos en función de la construcción y desarrollo de un nivel adecuado de competencia comunicativa de los aprendices brasileños de ELE. La primera es que el docente debe diseñar sus clases de tal forma que garantice el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades lingüísticas básicas. La segunda aboga por la utilización prioritaria del español en las clases desde el primer día. La tercera se refiere a la necesidad de reservar a los alumnos la mayor cantidad posible de turnos de habla para la elaboración de discursos significativos en lengua española.

## REFERENCIAS

- ABRIL, G., C. Peña y J. Lozano (2004). **Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual** (7ma. ed.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- ALBER, J.L. & B. PY (1986). “**Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle**”. *Études de Linguistique Appliquée* 61, 78-90.
- AMOR, E. (1994). **Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia**. Lisboa: Texto Editora.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGES, M. G. T. (2008). **La Comprensión Auditiva** in In J. Sánchez Lobato & I.
- BERNSTEIN, B. (1990b). **Poder, educación y conciencia**. Sociología de la transmisión cultural. Primera Edición. Barcelona, España: El Roure Editorial S.A.
- BREEN, M. (1987). **Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas**. *Signos*, 19, 42-49. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.  
VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\_id=680
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). **Las cosas del decir**. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- CANDLIN, C. (1990). **Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas**. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- CARVALHO, Alexandra Torres De. **Lúdica que genera interacción en las clases de español para niños de educación infantil**. 2022. Pdf – Universidad de Brasilia, 2022. . Consultado el: 24 de enero de 2024.
- COOK, Guy. (1989), **Discourse**. Oxford: Oxford University Press
- COTS, J.M. et al. (1990). “**Conversa(r)**”. *Caplletra. Revista de Filologia* 7, 51-72
- CVC. Diccionario de términos clave de ELE. **Método directo**. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:  
&#60;[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metododirecto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm)&#62;. Acceso en: 29 Jan. 2024.
- DANIELS, H. (2001). **Vygotsky and Pedagogy**. Abingdon: Routledge.
- ECHEVERRÍA, R. (2006). **Ontología del lenguaje**. Santiago: JC Sáez editor.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. e SIMÓN, T. (1996). **Profesor en acción**, vol. 1,3. Madrid: Edelsa

GOFFMAN, E. (1964). “**The neglected situation**”. In J. J. Gumperz & D.H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist* 66(6), p a rt II, 133-36. [Trad. al español: (1991), “El olvido de la situación”. In Erving Goffman. *Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Barcelona: Paidós, 129-34].

GOFFMAN, E. (1967). **Interação ritual: Ensaio sobre comportamento face a face**. Routledge.

GOFFMAN, E. (1971). **Relations in Public**. Nueva York: Basic Books. [Trad. al español: (1979). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza].

GONZÁLEZ, F. (2003). **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC Editora da PUCSP.

GREGORIO, J. (2007). **La subjetividad en las ciencias sociales, una cuestión ontológica y no epistemológica**. En F. Osorio (ed.), *Epistemología de las ciencias sociales*. Breve manual (pp. 25-39). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

HALL, J.K. & WALSH, M. 2002 **Teacher-student interaction and language learning**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 186-203.

HALLIDAY, M. (1994). **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado** (1ra. reimpresión). Bogota: Fondo de Cultura Económica.

KATO, Fuyuko (2000), **Discourse approach to turn-taking from the perspective of tone choice between speakers**. Unpublished dissertation, University of Birmingham.

KERBRAT-Orecchioni, C. (1998). **Les inteactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations**. Tome I. Troisième Édition. Armand Colin. (Primera Edición francesa: 1990). Paris, France.

KOSTAKI-PSOMA, Elisavet (2016), **Raising awareness and developing the turn-taking mechanism to improve interactive communication for Greek learners**. Recuperado en: [https://www.academia.edu/31614362/Turntaking\\_mechanism\\_and\\_interactive\\_communicatio\\_n](https://www.academia.edu/31614362/Turntaking_mechanism_and_interactive_communicatio_n)

KRASHEN, S. (1985). **The input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman.

LEITE, Luana. **O Uso Da Música Como Um Recurso Didático No Ensino Da Oralidade Da Língua Espanhola Para Alunos Do Ensino Básico**. PDF, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/28442/1/LuanaLigiaPereiraLeite\\_\\_TC\\_C.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/28442/1/LuanaLigiaPereiraLeite__TC_C.pdf)>. Acesso em: 7 Feb. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

LUZÓN, J. y SORIA, I. (1999). **El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia**. Madrid: Instituto Universitario de Educación a distancia.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTÍ, J. (2017) **El español como lengua extranjera**. Sapiencia, 126. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapiencia126>

MEHAN, H. (1979). **Learning Lesson**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press and London, England.

MERCER, N. (2013). **The Social Brain, Language, and GoalDirected Collective Thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn**. Educational Psychologist, 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>

MOLINA, M. (2016) **El aprendizaje por tareas en el aula de lenguas extranjeras**. Tesis de grado en Educación primaria (Tesis de pregrado) Universidad de Cantabria, España.

NOYA, F. (1999). **Metodología, contexto y reflexividad**. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación soci.al En J.

NUNAN, D. (1989) **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2011). **La enseñanza de lenguas basada en tareas**. Madrid: Edinumen

OLIVEIRA, N. A. G. (2019). **El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: Reflexiones de su origen y relación con otros enfoques**. Boletín Redipe, 172.

ORTIZ, M. (2014) **Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>

OSUCHUKWU, Caroline Nonye, OGAYI, Martin y NWODE, Goodluck Chigbo (2019), **Teaching Speaking Skills and the Rule of Turn Taking For Effective Communication: A Pragmatic Approach**. IOSR Journal Of Humanities And Social Science, Volume 24, Issue 12, Series. 3 78-83. Recuperado en: <http://www.iosrjournals.org/iosrjhss/papers/Vol.%2024%20Issue12/Series-3/I2412037883.pdf>

PASMANIK, D. y R. Cerón (2005). **Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química** [Versión electrónica]. Estudios pedagógicos 31 (2): 71-87.

PEREIRA, Catarina. **El desarrollo de la expresión oral en ELE: la importancia de la afectividad y el papel de las dinámicas de grupo como recurso didáctico**. PDF, Universidade de Lisboa, 2021. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/52201>>. Acesso em: 7 Feb. 2024.

PÉREZ, G. (2007, noviembre). **Desafíos de la investigación cualitativa**. Ponencia presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en educación, Santiago, Chile.

RAY, M. (2003). **La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas**. En J. M. Morse, (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 139-157). Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

REIS, Luciana da Silva. **La singularidad de los medios audiovisuales: flexibilidad y motivación al servicio del desarrollo de la competencia oral**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/57707>>.

RIBEIRO, Márcia Maria de Azevedo. **Propuestas Didácticas para la Práctica de la Habla en Español en Colegios Públicos de Secundaria**. Pdf, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte, 2019.

RIBEIRO, Mariana de Fátima Silva. **La práctica de la oralidad en las clases de español entre alumnos y profesores en una escuela pública en Abaetetuba-pa**. Orientador: Márcio de Abreu Ribeiro. 2023. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Faculdade de Ciências da Linguagem, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 202. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/5940>. Acesso em: 30/01/2024

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press.

ROCHA, Maria Ocenéia Dos Santos. **Prácticas de expresión oral basadas en textos teatrales en clases de E/L: revisión de creencias de profesores de español del Centro de Idiomas**. Pdf, Universidad Estadual de Ceará, 2016.

SCHEGLOFF, E.A. (1987). **Analisando episódios únicos de interação: um exercício de análise de conversação**. *Psicologia social trimestral*, 50(2), 101-114.

SCHEGLOFF, E.A. & H. SACKS (1973). **“Opening up closings”**. *Semiotica* 7, 289-327.

SILVA, Sineide Sousa Da. **Oralidad en las clases de lengua española en la escuela secundaria**. 2016. Pdf – Universidad Estatal de Paraíba, 2016. Consultado el: 24 de enero de 2024.

SILVA, Raquel Gabriel da; SOUZA, Leticia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e. **Materiales didácticos y la enseñanza de la oralidad de E/LE en contexto escolar**. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, Fortaleza, ano 7, v. 2, n. 10, p. 45-57, jan. 2022.

SINCLAIR, J. and R. M. Coulthard (Reprint 1978). **Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils** (First published 1975). Great Britain: Oxford University Press.

TUSÓN, A. y H. CALSAMIGLIA (2004). **Las cosas del decir**. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel.

TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel].

VANDERGRIFT, (2004). **Learning to listen or listening to learn**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3-25.

VILLALTA, M. (2000). **Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica**. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

VION, R. (1992). **La Communication Verbale. Analyse des Interactions**. Paris, France: Hachete Supérieur.

VYGOTSKY, L. V. (1977). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires. La Pléyade

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Massachusetts: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. **Teoria de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

YGUICO KERN, Jennie (2009), **To follow or to flout? Communicative competence and the rules of turn-taking**. *The language teacher*, 33.9. Jalt Publications. Recuperado en: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/33.09-art1.pdf>

WILKINSON, A. (1965). **The concept of Oracy**. *Educational Review*, 17:4, 11-15, DOI: 10.1080/0013191770170401a.

WHITEBREAD, D., MERCER, N., HOWE, C. & TOLMIE, A. (Eds.) (2013). **Self-regulation and dialogue in primary classrooms**. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends*, No. 10. Leicester: BPS.

## ANEXOS

### ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO.



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, na condição de pai/mãe ou responsável legal desta(e) adolescente, está sendo convidado(a) a autorizar a participação desta(e) como voluntário(a) na pesquisa intitulada ANÁLISE DA INTERAÇÃO ORAL EM AULAS DE ELE EM UMA TURMA DE ESTUDANTES BRASILEIROS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL desenvolvida por IDELSO ESPINOSA TASET.

O objetivo desta pesquisa é Analisar a interação oral entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) em um grupo de alunos brasileiros do ensino fundamental. Se concordar em participar desta pesquisa, será solicitado(a) que possa ser feita a gravação de áudio do aluno(a) durante as aulas de Língua Espanhola.

No momento da coleta de dados, buscaremos garantir a privacidade do(a) aluno(a) e interferir o mínimo possível nas suas atividades.

Essa pesquisa apresenta risco mínimo, pois a pesquisa consiste apenas em gravar a voz do aluno no momento de aula. A participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa poderá trazer novas informações e conhecimentos, para o processo de ensino-aprendizagem do ELE nas escolas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo da participação do(a) aluno(a). Vocês não serão identificados quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

A participação do(a) aluno(a) não é obrigatória e não implicará em despesas para vocês. A qualquer momento o aluno(a) pode desistir de participar da pesquisa e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo na relação do(a) aluno(a) com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se o aluno(a) quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com IDELSO ESPINOSA TASET no telefone (61) 9982-7964 ou no seguinte endereço institucional eletrônico: [idelso.espinosa@professor.ufcg.edu.br](mailto:idelso.espinosa@professor.ufcg.edu.br)



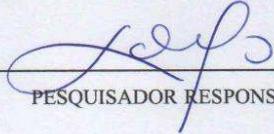
Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande. .

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que recebi uma via deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ (nome do aluno(a)) nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL LEGAL

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao pai/mãe ou responsável legal do participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

  
\_\_\_\_\_  
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

C. Grande de 26 de Setembro de 2023

## ANEXO 2: AUTORIZACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA.

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DA INTERAÇÃO ORAL EM AULAS DE ELE EM UMA TURMA DE ESTUDANTES BRASILEIROS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** IDELSO ESPINOSA TASET

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 76941523.8.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.676.802

#### Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador este projeto tem por objetivo fazer uma análise da interação nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira em uma turma do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública. Os dados serão coletados através da observação e gravação de áudio das aulas, questionário e entrevista com o professor. As gravações serão transcritas para analisar o tempo de fala do professor e dos alunos com o intuito de avaliar o estímulo que o professor gera nos alunos a partir da oralidade. A partir desta análise pretende-se propor métodos que estimule os alunos a interagirem oralmente durante as aulas de Espanhol para que possam desenvolver uma melhor aprendizagem da língua. O trabalho contará com autorização do Comitê de ética.

#### Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos da pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a interação oral entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de ELE em um grupo de alunos brasileiros do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Observar a interação oral professor-aluno na aula de ELE. Medir e analisar o tempo dedicado aos respectivos discursos do professor e dos alunos. Identificar e analisar os assuntos mais

<b>Endereço:</b> CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.	<b>CEP:</b> 58.107-670
<b>Bairro:</b> São José	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> CAMPINA GRANDE
<b>Telefone:</b> (83)2101-5545	<b>Fax:</b> (83)2101-5523
	<b>E-mail:</b> cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.676.802

recorrentes na interação professor-aluno.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador descreve como riscos e benefícios da pesquisa:

**Riscos:**

Essa pesquisa apresenta risco mínimo, pois a pesquisa consiste apenas em gravar a voz do aluno no momento de aula. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo da participação do(a) aluno(a)

**Benefícios:**

Com esta pesquisa será possível compreender melhor a interação oral nas aulas de ELE, com isso poderemos levantar os pontos com deficiência relacionado ao tema. Feito isso, será possível propor metodologias para melhoria no ensino aprendizagem de língua espanhola poderá trazer novas informações e conhecimentos, para o processo de ensino-aprendizagem do ELE nas escolas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa denota relevância científica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Anuência Institucional
- Orçamento
- Cronograma
- Instrumento de coleta de dados

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
 FEDERAL DE CAMPINA  
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.676.802

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2209672.pdf	15/12/2023 10:22:56		Aceito
Outros	instrumentos_de_coletas_questionario_entrevista.pdf	05/10/2023 11:06:22	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	termo_de_assentimento.pdf	04/10/2023 09:33:05	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia_setorial_da_escola.pdf	04/10/2023 09:31:36	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	04/10/2023 09:30:12	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	04/10/2023 09:27:56	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/10/2023 09:24:52	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2209672.pdf	07/09/2023 09:44:09		Recusado
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/09/2023 19:44:49	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/09/2023 19:44:49	IDELSO ESPINOSA TASET	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	06/09/2023 15:34:56	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	06/09/2023 15:33:46	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	06/09/2023 15:33:46	IDELSO ESPINOSA TASET	Recusado
Outros	contra_capa_do_projeto.pdf	06/09/2023 15:19:04	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	declaracao_de_anuencia_setorial.pdf	06/09/2023 15:16:57	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
 FEDERAL DE CAMPINA  
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.676.802

Outros	declaracao_de_coletas_de_dados.pdf	06/09/2023 15:14:38	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	declaracao_de_coletas_de_dados.pdf	06/09/2023 15:14:38	IDELSO ESPINOSA TASET	Recusad o
Outros	instrumentos_coletas_de_dados.pdf	06/09/2023 15:12:43	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_divulgacao_de_dados.pdf	06/09/2023 15:11:00	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_divulgacao_de_dados.pdf	06/09/2023 15:11:00	IDELSO ESPINOSA TASET	Recusad o
Outros	termo_de_compromisso_dos_pesquisad ores.pdf	06/09/2023 15:05:35	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_dos_pesquisad ores.pdf	06/09/2023 15:05:35	IDELSO ESPINOSA TASET	Recusad o

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 29 de Fevereiro de 2024

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Andréia Oliveira Barros Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

### ANEXO 3: CUESTIONARIO.



#### QUESTIONÁRIO

Caro professor:

Queremos saber o que pensa o professor sobre o papel do desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão e expressão oral e escrita no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. Gostaríamos, por tanto, que você respondesse este questionário de acordo com a sua experiência em sala de aula e expondo a sua opinião sobre o assunto. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas e que estamos interessados apenas nos seus pontos de vista.

Antes de responder as perguntas, é recomendável que você dê uma olhada geral em todo o questionário. Você não tem que colocar o seu nome neste documento.

Muito obrigado por concordar em participar nesta pesquisa. Se você quiser falar a respeito depois de completar o questionário, por favor, aceite participar de uma breve conversa de, no máximo 15 minutos

Gessica Marques Moura

**As questões seguintes são referentes à sua formação acadêmica no curso de Licenciatura em Letras Espanhol.**

1) Qual a sua formação mais elevada?

Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado  Outro:

Graduado em Letras - Língua Espanhola pela UEPB.

2) Além da formação acadêmica, em que tipo de treinamento ou cursos você já participou para aprimorar suas habilidades como professor de espanhol?

Cursos de Línguas (UEPB), Curso de formação AEE - Atendimento Educacional Especializado ( [redacted] ), Curso de uso de materiais áudio e visuais para ensino de Língua Estrangeira (UEPB).

3) Quais são as áreas específicas de estudo ou especialização que você acredita serem cruciais para um professor de espanhol?

Cultura, Literatura e Linguística.

Agora, gostaríamos que você respondesse algumas perguntas referentes a sua experiência em sala de aula.

4) Quantos anos de experiência em ensino de espanhol você possui?

2 anos com estagios (PREMEN, Raul Córdula e Carmela Selozo)

1 ano curso de línguas (UEPB)

2 anos contrato

5) Em que tipos de instituições educacionais você já trabalhou?

Universidade, escolas públicas.

6) Quais métodos você considera mais eficazes para ensinar a língua espanhola?

Trazer para a sala de aula a realidade da língua nos países como: Sítios linguísticos, notas-ques de diferentes regiões/países. Marcos históricos, geográficos e culturais. Práticas de diálogos realizados no dia-a-dia.

7) Quais são os maiores desafios que você enfrentou como professor de espanhol e como os superou?

O preconceito por ser uma língua "pauçada" com o português bem como o desinteresse por grande parte dos alunos por não "viajarem" para nenhum país.

continua no verso →

Considerando as quatro habilidades fundamentais no aprendizado de uma língua estrangeira, responda as seguintes perguntas:

Continuação 07:

Para superar tais desafios, aos poucos, fui conquistando os alunos com a cultura da língua, trouxe Vídeos, música e pequenos textos que demonstravam uma relação com a língua portuguesa ou a cultura do Brasil. Também realizei o cadastros da escola em programas de intercâmbio para cursos de curta duração em países hispano falantes o que deixou grande parte do alunado com bastante interesse na língua.

Quais métodos você considera mais eficazes para ensinar a língua espanhola?  
Trabalho para o aluno o uso de vídeos e músicas para ensinar a língua espanhola. Também realizei o cadastros da escola em programas de intercâmbio para cursos de curta duração em países hispano falantes o que deixou grande parte do alunado com bastante interesse na língua.

Quais são os maiores desafios que você enfrenta como professor de espanhol e como os supera?  
O grande desafio é ensinar a língua espanhola para os alunos que não têm conhecimento prévio da língua. Para superar esse desafio, utilizo vídeos, músicas e pequenos textos que demonstram uma relação com a língua espanhola ou a cultura do Brasil.

continua no verso

Considerando as suas habilidades desenvolvidas no aprendizado de sua língua estrangeira, responda as seguintes perguntas:

8) Durante a ministração das suas aulas, a qual das habilidades você dá prioridade?

prática oral, prática escrita, compreensão auditiva.

9) Considerando a resposta da pergunta anterior, você avalia essa habilidade como sendo a que mais ajuda no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola? Comente.

prática oral e escrita são as facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem pois elas internalizam na mente dos alunos as pronúncias das palavras da língua estrangeira.

10) Na sua avaliação, qual o nível de dificuldade que os alunos têm em cada uma das seguintes habilidades?

Nenhuma dificuldade (1); Pouca dificuldade (2); Muita dificuldade (3).

- |                          |     |                                     |                                     |
|--------------------------|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a) Compreensão auditiva: | (1) | <input checked="" type="checkbox"/> | (3)                                 |
| b) Expressão oral:       | (1) | <input checked="" type="checkbox"/> | (3)                                 |
| c) Compreensão leitora:  | (1) | (2)                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| d) Expressão escrita:    | (1) | <input checked="" type="checkbox"/> | (3)                                 |

11) Numa escala ascendente de 1 a 5, marque a opção que melhor represente sua opinião sobre a contribuição das atividades de:

- |    |                       |  |
|----|-----------------------|--|
| a) | Compreensão auditiva: | Pouco 1...2...3...4... <input checked="" type="checkbox"/> Muito |
| b) | Compreensão leitora:  | Pouco 1...2...3... <input checked="" type="checkbox"/> 5 Muito   |
| c) | Expressão escrita:    | Pouco 1...2...3...4... <input checked="" type="checkbox"/> Muito |
| d) | Expressão oral:       | Pouco 1...2...3...4... <input checked="" type="checkbox"/> Muito |

12) Descreva a maneira como você geralmente distribui o tempo da aula para ministrar os conteúdos propostos.

Por conta do tempo curto a maior parte da aula se desenvolve a partir da prática escrita e posteriormente em conjunto praticamos a leitura ou ouvimos os alunos para que eles realizem a prática oral.

Agora gostaríamos que respondesse algumas perguntas a respeito da Interação Oral entre professor e aluno nas aulas de Espanhol.

13) Qual ou quais habilidades linguísticas devem receber um tratamento especial nas aulas de ELE?

A prática oral durante explicações de conteúdos e/ou quando for tirar dúvidas de alunos durante os exercícios se tornam fundamentais para a compreensão da língua.

14) Quais estratégias você utiliza para garantir o desenvolvimento dessa ou dessas habilidades dentro e fora da aula?

práticas de leituras extra classe (indicações de fragmentos de textos ou trechos de filmes e entrevistas), exercícios orais e práticas de diálogos quando estão estudando vocabulários em geral, práticas de conjugações verbais em diferentes tempos e modos.

## ANEXO 4: TRANSCRIPCIONES DE LAS CLASES

### TRANSCRIPCIÓN - 1ª CLASE

PROFESSOR: Oh, presta atenção oh. Bimestre passado a gente vinha vendo os verbos regulares no presente de indicativo. Lembra que a gente sempre vinha separado verbos e conjugando? Lembram?

ALUNO: Não

TURMA: risos

PROFESSOR: Então, agora nós vamos ver os verbos irregulares, e por que eles são irregulares? Porque após a gente fazer aquela separação do radical com a terminação o verbo conjugado vai ter alterações tanto nas novas terminações como nos radicais, certo? E nos verbos regulares que a gente vinha vendo essas alterações não acontece no radical, está bom?

PROFESSOR: Então o primeiro exemplo que a gente vai ter é de alterações apenas na primeira pessoa. Quais são, vocês lembram todos lá, os pronomes pessoais? Primeira pessoa do singular é?

ALUNO: Yo

PROFESSOR: A segunda?

ALUNO: Tú

PROFESSOR: Tú... Depois?

PROFESSOR: Él, ella e usted

PROFESSOR: Depois?

ALUNO: Nosotros?

PROFESSOR: Nosotros

PROFESSOR: Depois?

ALUNOS: Vosotros

PROFESSOR: Como?

ALUNOS: Vosotros

ALUNA: É para escrever isso?

PROFESSOR: É

PROFESSOR: E o último é?

ALUNO: Ellos

PROFESSOR: Ellos...

ALUNO: Eita, acertei...

PROFESSOR: Ellas, ustedes

ALUNOS: É para copiar?

PROFESSOR: Isso

PROFESSOR: Vamos lá, o verbo a AGRADECER qual vai ser o radical?

ALUNO: E?

PROFESSOR: Não, E e R vão ser a terminação. Então, o radical vai ser AGRADEC

PROFESSOR: E SALIR?

ALUNO: SAL

PROFESSOR: Aí na hora de conjugar a gente vai sempre manter o radical, lembram? Aí, só adicionamos as novas terminações, certo? Porém, como são verbos irregulares vão ter alterações no radical, no caso de AGRADECER a alteração vai ser apenas na primeira pessoa do singular, certo? Vai ficar...Vai ficar AGRADECZO com adição de um Z dentro do radical, e aí os seguintes seguem igual aos verbos regulares mantém o radical e adicionas aquelas terminações.

PROFESSOR: Tú, vai ficar como?

ALUNO: AGRADECE?

PROFESSOR: Não, é quase agradece, mas falta uma letrinha.

ALUNO: AGRADECE

PROFESSOR: AGRADECES.... Aí agora para él, ella e usted?

ALUNO: Eu não falei AGRADECE?

PROFESSOR: Não, falou sem o S.

ALUNO: A é...

PROFESSOR: Aqui vai ficar? Aí vai ficar como você falou AGRADECE.

PROFESSOR: Nosotros? AGRADE...

ALUNO: AGRADECEMOS

PROFESSOR: Vosotros? AGRADE...

ALUNO: AGRADECÉIS

PROFESSOR: E o último ellos?  
AGRADE...

ALUNO: AGRADECEN

PROFESSOR: Próximo, SALIR...Mesma coisa a irregularidade vai estar na primeira pessoa do singular. E vai ficar SALGO... com adição do G dentro do radical e os próximos seguem igual os verbos regulares. Mantém o radical... Tú vai ficar como? Vai ficar SAL...

ALUNO: SALGO

PROFESSOR: Próximo?

ALUNO: SALES

PROFESSOR: Próximo? Nosotros...

ALUNO: SALAMOS?

PROFESSOR: Salamos não. SALIMOS

PROFESSOR: Vosotros? Aqui oh, SALES porque a terminação é ER... Com a terminação IR fica... SALÍS...

PROFESSOR: E o último? Ellos SAL...

ALUNO: SALEN. E o que é SALEN?

PROFESSOR: Eles saem.

PROFESSOR: Entenderam esse caso ali, não é? A irregularidade vai ser apenas na primeira pessoa do singular.

PROFESSOR: Oh, próximos verbo. PENSAR qual vai ser o radical?

ALUNO: É... PENSE.

PROFESSOR: VOLVER qual é o radical?

ALUNO: VOLV.... eita como estou bilingue.

PROFESSOR: E VENIR?

PROFESSOR: oh, no caso desses verbos a gente vai ter alterações no radical em quase todos os pronomes, vamos ter na primeira, segunda e terceira pessoa do singular e também na terceira pessoa do plural para as três terminações: AR ER e IR, Certo? Dúvidas?

ALUNO: Não

PROFESSOR: Vou dar o visto viu...

**TRANSCRIPCIÓN - 2ª CLASE**

PROFESSOR: Na aula passada eu percebi que vocês ainda estão com bastante dificuldade em conjugar verbos, certo?

ALUNO: É porque eu sou ruim em espanhol

PROFESSOR: Então hoje eu trouxe alguns para a gente praticar juntos, certo?

PROFESSOR: Copiaram?

PROFESSOR: Oh, bora lá. Vamos fazer esse aqui juntos. A gente tem verbos com três terminações AR – ER – IR, certo? Para conjugar eles a gente mantém o radical, elimina a terminação para adicionar uma nova, certo?

PROFESSOR: Então aqui no caso de HABLAR a gente vai eliminar o que?

ALUNOS: AR

PROFESSOR: o A e o R, o resto que é o radical continua.

PROFESSOR: No COMETER retiro o que?

ALUNOS: ER

PROFESSOR: E no PARTIR?

ALUNOS: IR

PROFESSOR: Então o radical nós vamos manter em todos, certo?

PROFESSOR: Verbos com terminações AR quando a gente for conjugar na primeira pessoa YO vai acrescentar o que agora? Olhem no material que a gente fez nas outras aulas.

ALUNO: OR

PROFESSOR: acrescenta só o O

PROFESSOR: Para TÚ? Acrescenta o quê?

ALUNO: é... A, HABLAR...tú HABLA...tú HABLAS... tú HABLARAR.

PROFESSOR: HABLAS

PROFESSOR: Para él, ella ou ustedes? HABLAS.

PROFESSOR: Para nosotros?

ALUNO: HABLAIS

PROFESSOR: Não, HABLAIS é vosotros. HABLAMOS.

PROFESSOR: Aqui é HABLAIS

PROFESSOR: E para ellos, ellas e ustedes?

ALUNO: HABLAN... Menino, estou bom em espanhol, já posso ir para a Espanha não é, professor?

PROFESSOR: Já

PROFESSOR: Verbos com terminações ER. Para YO a gente vai acrescentar o que?

ALUNA: O?

PROFESSOR: Mesma coisa. Yo cometo

PROFESSOR: Para tú?

ALUNA: AS?

PROFESSOR: COMETES

ALUNO: Com E?

PROFESSOR: Sim, porque a terminação é com ER aí vai ser diferente da terminação AR.

ALUNO: E como eu vou saber disso?

PROFESSOR: Você precisa memorizar. Nós vamos praticar muito.

PROFESSOR: Él, ella e ustedes vai acrescentar...

ALUNOS: COMETE

PROFESSOR: Nosotros? COMETEMOS

ALUNO: Igual ao português?

PROFESSOR: Sim

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: COMETAIS

PROFESSOR: COMETEIS

PROFESSOR: Ellos, ellas e ustedes?

ALUNO: COMETEN

ALUNO: Agora eu estou entendendo.

PROFESSOR: Mantem o radical, certo?  
Primeiro YO vai ser?

ALUNO: PARTÍ

PROFESSOR: PARTO

PROFESSOR: Tú?

ALUNO: PARTIS

PROFESSOR: PARTES

PROFESSOR: ÉL, ella e ustedes?

ALUNO: PARTE

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNOS: PARTIMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: PARTÍS

PROFESSOR: E o último?

ALUNOS: PARTEN

PROFESSOR: Aqui no verbo IMAGINAR  
a gente vai tirar o que?

ALUNO: AR

PROFESSOR: SOCORRER

ALUNO: ER

PROFESSOR: SUBIR?

ALUNO: IR

PROFESSOR: Lembrem da regra mantém  
o radical e o resto adiciona as terminações.  
Façam esses três aí.

PROFESSOR: Façam os três é só ir fazendo  
e comparando com os que estão do outro  
lado (do quadro).

ALUNO: Esse outro aqui eu comparei, mas  
é com E e I, como eu vou conseguir  
decorar? Pode olhar no google tradutor?

PROFESSOR: Não

PROFESSOR: Conseguiram já?

ALUNOS: Não

ALUNO: No tú sempre termina com S no  
final é?

PROFESSOR: Isso

PROFESSOR: Conseguiram todos?

ALUNO: Não

ALUNA: Estou fazendo ainda

ALUNO: E agora? Esse do I eu não sei se é  
com I ou com E.

PROFESSOR: Aonde?

ALUNO: Em SUBIR. Ali era pra ser com I,  
mas você colocou com E

PROFESSOR: Não, o I vai ser utilizado em  
nosotros e vosotros.

PROFESSOR: Oh, vamos aqui oh, verbo  
IMAGINAR para yo vai ficar?

ALUNO: IMAGINO

PROFESSOR: Para tú?

ALUNO: IMAGINAS

PROFESSOR: Para él, ella e usted?

ALUNOS: IMAGINA

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: IMAGINAMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: IMAGINAIS

PROFESSOR: Ellos, ellas e ustedes?

ALUNO: IMAGINAN

PROFESSOR: Para SOCORRER, yo como fica?

ALUNOS: SOCORRO

PROFESSOR: SOCORRO

PROFESSOR: Tú?

ALUNO: SOCORRES

ALUNO: SOCORRE

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: SOCORREMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: SOCORREIS

ALUNO: E o outro é SOCORREN.

PROFESSOR: Verbo SUBIR?

ALUNO: SUBO

PROFESSOR: Tú?

ALUNO: SUBÉS

PROFESSOR: SUBES

PROFESSOR: Él? SUBE

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: SUBIMOS

PROFESSOR: SUBÍS

PROFESSOR: Ellos?

ALUNOS: SUBEN

ALUNO: Aí já decorei, tá vendo?

PROFESSOR: Eu falei que você ia decorar rápido.

PROFESSOR: Vamos lá, SOLICITAR vai eliminar o que?

ALUNOS: AR

PROFESSOR: COMPRENDER?

ALUNOS: ER

PROFESSOR: SUFRIR?

ALUNOS: IR

PROFESSOR: Façam aí.

PROFESSOR: Conseguiram?

ALUNO: O primeiro sempre termina com O?

PROFESSOR: sim

PROFESSOR: Yo vai ficar como?

ALUNO: SOLICITO

PROFESSOR: Tú vai ficar como?

ALUNO: AS

PROFESSOR: Próximo?

ALUNO: A

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: AMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: AÍ

ALUNO: AN

PROFESSOR: COMPRENDER, yo?

ALUNO: O

PROFESSOR: Tú?

ALUNOS: ES

PROFESSOR: Él?

ALUNO: E

PROFESSOR: Nosotros?

PROFESSOR: EMOS

ALUNO: EMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNOS: EIS

ALUNO: EM

PROFESSOR: e EM

PROFESSOR: SUFRIR, yo?

ALUNO: SUFRO

PROFESSOR: tú?

ALUNO: SUFRES

ALUNO: ES

PROFESSOR: ÉI?

ALUNOS: E

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: IMOS

PROFESSOR: IMOS

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNOS: ES

PROFESSOR: ÍS

PROFESSOR: Ellos?

ALUNO: EN.

**TRANSCRIPCIÓN - 3ª CLASE**

PROFESSOR: Questão um vocês vão destacar os verbos que estão presentes nas frases, verbos são palavras que indicam ação, dentro dessas frases eles já estão conjugados, certo? Não estão no infinitivo como a gente vinha vendo nas outras aulas.

PROFESSOR: Questão dois vocês vão conjugar esses verbos que estão entre parênteses. Vamos fazer o primeiro ESTUDIAR, qual é a regrinha que a gente tem para conjugar verbo? Elimina a terminação.

ALUNO: AR

PROFESSOR: E o radical permanece. Como fica a conjugação com nosotros?

ALUNO: ESTUDIO

PROFESSOR: Não

ALUNO: ESTUDAMOS?

PROFESSOR: Olhe aí no caderno

ALUNO: É estudamos!

PROFESSOR: Não, eu quero só o que vai adicionar.

ALUNO: Amos

PROFESSOR: Nosotros estudiamos español

PROFESSOR: Aí a próxima. Estudiar... e qual vai ser o pronome?

ALUNA: AR

PROFESSOR: Não

ALUNO: ESTUDIA

PROFESSOR: Ella. Tira o AR repete o radical e adiciona a terminação.

ALUNO: ESTUDIA

PROFESSOR: ESTUDIA, isso. Aí repete nos outros. Aí na questão aqui de OPINAR

eu adicionei o VOSOSTROS porque ele não está explícito na frase. Façam aí.

ALUNO: ESCRIBIR é escrever é?

PROFESSOR: É sim.

ALUNO: ESCUCHAR é o que?

PROFESSOR: ESCUTAR

ALUNO: Como escreve professor esse nome? ESCUCHA?

PROFESSOR: Você vai tirar aqui..

ALUNO: Eu já tirei o AR.

PROFESSOR: ELLOS adiciona o que no final?

ALUNO: AN

PROFESSOR: ESCU...

ALUNO: ESCUCHAN...

PROFESSOR: Vamos fazer a correção. Questão um destacar os verbos, primeira frase: MI AMIGA BAILA MUY BIEN SALSA, qual o verbo?

ALUNO: BAILA?

PROFESSOR: E no infinitivo esse verbo ficar como?

ALUNO: Baila?

PROFESSOR: Bailar

ALUNO: É para colocar no infinitivo também é?

PROFESSOR: SIM

PROFESSOR: Próxima, SE QUE TE PREOCUPAS MUCHO CON TU FAMILIA.

ALUNA: PREOCUPAS

PROFESSOR: O infinitivo vai ser como?

ALUNO: PREOCUPAS?

PROFESSOR: PREOCUPAR... Anotem isso, viu?

PROFESSOR: Próxima, VOSOTRAS ANDAÍS MUY CALLADAS ULTIMAMENTE.

ALUNO: ANDAÍS

PROFESSOR: O infinitivo vai ser como?

ALUNO: ANDA?

PROFESSOR: ANDAR

PROFESSOR: Próximo, NOSOTROS NOS AMAMOS CADA DÍA MÁS.

ALUNO: AMAMOS

PROFESSOR: Infinitivo? AMAR...

PROFESSOR: Próximo, USTED TRABAJA EN ESTA EMPRESA.

ALUNOS: TRABAJA...

PROFESSOR: Como fica o infinitivo?

ALUNOS: TRABALHAR...

PROFESSOR: TRABAJAR...

PROFESSOR: Próximo, USTEDES DEBEN LLEGAR MÁS TEMPRANO.

ALUNO: LLEGAR

PROFESSOR: LLEGAR vai ficar como?

ALUNO: LLEGAR

PROFESSOR: Tem outro verbo nessa frase.

ALUNO: DEBEN?

PROFESSOR: SIM. Vai ficar como no infinitivo esse? DEBER.

PROFESSOR: Próximo, ELLOS VIVEN EN UN PISO MUY CENTRICO.

PROFESSOR: No infinitivo fica?

ALUNO: VIVEN

PROFESSOR: VIVIR.

PROFESSOR: Próxima, MARIO LLAMA POR TELEFONO SU NOVIA

ALUNOS: LLAMA

PROFESSOR: No infinitivo?

ALUNOS: LLAMAR.

PROFESSOR: Próxima, conjugamos já ESTUDIAR.

PROFESSOR: Próxima, PORQUE NO LO ESCRIBIR USTED. Vamos eliminar o que?

ALUNOS: IR

PROFESSOR: Repete o resto e adicionamos o que?

ALUNOS: E

PROFESSOR: Próxima, VIVIR, eliminamos o que?

ALUNOS: IR

PROFESSOR: repete o radical e adiciona o que?

ALUNOS: IS

PROFESSOR: IS com acento no I. VIVÍS VOSOTROS EN BUENOS AIRES

PROFESSOR: ESCUCHAR, vai adicionar o que?

ALUNOS: NA

PROFESSOR: ESCUCHAN. Vai ficar ELLOS ESCUCHAN MÚSICAS.

PROFESSOR: Próxima, OPINAR, elimina o que?

ALUNOS: AR

PROFESSOR: vai repetir OPIN... adiciona o que?

ALUNO: AIS?

PROFESSOR: Próximo, HABLAR, elimina o que?

ALUNOS: AR

PROFESSOR: Aí adicionamos o que?

ALUNOS: A

PROFESSOR: ELLA HABLA CINCO  
LENGUAS DIFERENTES.

## TRANSCRIPCIÓN - 4ª CLASE

PROFESSOR: Terminaram?

ALUNOS: Não

PROFESSOR: Oh, presta atenção.

PROFESSOR: Até a última aula a gente vinha estudando o Presente do Indicativo, certo? A partir de hoje vamos ver outro tempo verbal que é o Pretérito ou seja o passado, tá? Então quando a gente for conjugar verbos agora, presta atenção... Vai ver outras novas terminações, certo? Aquelas que a gente vinha estudando elas eram no presente aí agora vai ser do Pretérito.

ALUNO: Pensei que ia dizer do Presente.

PROFESSOR: Mas a regrinha de conjugar continua, qual é a regra? Tirar a terminação AR, ER e IR e manter o radical, então isso aí vai continuar.

PROFESSOR: Verbos regulares a mesma regra, então, o verbo ESTAR a gente vai retirar o quê?

ALUNO: o AR

PROFESSOR: AR, mantem o radical em todas e adiciona essas novas terminações (estava escrito no quadro) que são do passado.

PROFESSOR: REPETIR?

ALUNO: IR

PROFESSOR: Mantem o radical e adiciona essas novas terminações, certo? Para verbos regulares.

PROFESSOR: Verbos irregulares no Pretérito a gente só vai ter três, que são o verbo SER, o verbo IR e o verbo VER. E eles sempre serão conjugados assim (como estava escrito no quadro) não sofrerão alterações, está? Mas por enquanto, foco nos regulares. Tentem fazer esses três verbos aqui.

ALUNO: Eu não sei não.

PROFESSOR: Com essas regras aqui (no quadro). A mesma coisa que a gente estava fazendo no outro. Mantem o radical em todos e adiciona as terminações.

ALUNO: pode ser qualquer um?

ALUNO: ESTAVA? É porque é em espanhol se fosse em português eu sabia escrever.

PROFESSOR: Mantem o radical e adiciona isso aqui (quadro).

ALUNO: Estaba

ALUNO: E o V tem som de B é?

PROFESSOR: Sim. Faz a mesma coisa com os outros. Entenderam?

ALUNO: Vai dar o visto?

PROFESSOR: Com certeza.

ALUNO: agora?

PROFESSOR: Já terminou?

ALUNO: Professor, o que HABLABAR é o que?

ALUNO: FALAVA?

PROFESSOR: HABLABAR? Aonde?

PROFESSOR: Aqui vai ser: FALAVA, FALAVAS, FALAVAM, FALAVAMOS, FALAÍS E FALAVAM.

ALUNO: o que é HACER?

PROFESSOR? Fazer

PROFESSOR: Oh, lembrem vocês de sempre destacar isso aqui no caderno. (as terminações – quadro).

ALUNO: eu estou destacando.

PROFESSOR: Porque tem gente que não destaca.

ALUNO: HACER é fazer e como se escreve fazia?

PROFESSOR: Hacia

PROFESSOR: Oh, aqui vai ficar HA... adiciona o que?

ALUNO: O negócio lá.

PROFESSOR: diga qual é o negócio.

ALUNO: cia?

PROFESSOR: HACIA... Entendeu?

PROFESSOR: Aqui vai adicionar o que?

ALUNO: ia?

PROFESSOR: isso. REPETÍA...

PROFESSOR: Para quem já terminou faça esses aqui. (copiou no quadro). Para quem já terminou façam esses outros três.

PROFESSOR: aqui oh, Tú vai ficar como?

ALUNO: Estavas?

PROFESSOR: ESTABAS.

PROFESSOR: O próximo fica como?

ALUNO: ESTAVAS?

PROFESSOR: ESTABA, sem o S.

PROFESSOR: Nosotros fica como?

PROFESSOR: Estabamos...

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: ESTABAÍS

PROFESSOR: o último?

ALUNO: ESTABAN

PROFESSOR: Aqui no HACER? Tú, fica como?

ALUNO: HACIAS?

PROFESSOR: Sim, HACIAS.

PROFESSOR: ÉL fica como? HACIA, sem o S.

PROFESSOR: Nosotros?

ALUNO: HACIAMOS, é?

PROFESSOR: Sim.

PROFESSOR: Vosotros?

ALUNO: HACIAIS?

PROFESSOR: Ellos? HACIAN...

PROFESSOR: Aqui REPETIR, fica como? REPETIAS

PROFESSOR: Aqui ÉL fica como?

ALUNO: REPETÍA?

PROFESSOR: Isso. Nosotros?

PROFESSOR: REPETÍAMOS

PROFESSOR: Vosotros... REPETÍAIS

PROFESSOR: Ellos? REPTÍAN.

**TRANSCRIPCIÓN - 5ª CLASE**

PROFESSOR: Terminaram de copiar?

ALUNOS: Não

PROFESSOR: Já fizemos questões bem parecidas com essas.

PROFESSOR: Olha, questão 1. A gente já fez atividades iguais só que vai mudar o tempo verbal, vai ser no pretérito imperfecto. A gente vai pegar o verbo que está aqui entre parêntesis, vai eliminar o que?

ALUNO: o AR?

PROFESSOR: Como se chama isso?

ALUNO: Radical

PROFESSOR: Terminação.

ALUNO: É, é isso aí.

PROFESSOR: O que sobra é o radical que vai permanecer. A pessoa aqui é NOSOTROS, no pretérito nosotros adicionamos o que?

ALUNO: AMOS, CAMINAIS...

PROFESSOR: Você deve ter copiado errado.

PROFESSOR: CAMI...

ALUNO: CAMINAIS

PROFESSOR: CAMINABAMOS

PROFESSOR: Aqui TENER, elimina o que?

ALUNOS: ER

ALUNO: E deixa o radical

PROFESSOR: E deixa o radical

PROFESSOR: A pessoa da frase é qual? "Inés tener el jardín más hermoso de la calle" Inés é a pessoa, Inés é quem, é eu, é tu, é ela?

ALUNO: É nós, é eu tú, é vosotras.....

PROFESSOR: Vai falar todos?

PROFESSOR: é ella, aí adiciona o que a ella?

ALUNA: ABA?

PROFESSOR: Não

PROFESSOR: Façam as outras

PROFESSOR: Questão 2, vocês vão pegar os verbos que estão dentro desse quadro e organizar nos espaços, certo? Esse é o mais fácil de todos.

PROFESSOR: Questão 3, vocês vão destacar os verbos que tem nessas frases, já fizemos também uma questão igual.

PROFESSOR: Primeira frase aqui oh "siempre compartimos nuestro almuerzo con los demás". Qual é o verbo?

ALUNO: COMPARTIMOS, COMPARTIMOS, COMPARTIMOS...

PROFESSOR: Você vai lá e circula. Tem mais algum verbo?

ALUNA: ALMUERZO?

PROFESSOR: Não, não tem mais verbo.

ALUNA: Tem não?

PROFESSOR: Nessa frase não, nas outras sim.

PROFESSOR: Aqui oh, vamos responder que vai acabar a aula.

PROFESSOR: aqui vai ficar como?

ALUNA: TENINEIS.

PROFESSOR: TENINEIS não...

PROFESSOR: TENÍA

PROFESSOR: Aqui, ESTUDIAR tira o que?

ALUNA: AR

PROFESSOR: A pessoa vai ser TÚ, vai ficar como? ESTUDÍAS...

PROFESSOR: Próxima, “las palomas” aqui tira o que?

ALUNOS: AR

PROFESSOR: Las palomas é que pessoa?

ALUNOS: ellas

PROFESSOR: Então adiciona...

ALUNA: ESTABAN

PROFESSOR: ESTABAN

PROFESSOR: Próximo, “mi hermano e yo” vai ser que pessoa? Meu irmão e eu...

ALUNO: Nós

ALUNO: CANTABAMOS

PROFESSOR: CANTABAMOS

ALUNO: Acertei

PROFESSOR: Vamos para o 3 que é mais rápido.

PROFESSOR: Destaque os verbos, próxima frase: “el año pasado dormías aun con tu hermano”

ALUNO: DORMÍAS

PROFESSOR: Tem mais outro?

ALUNO: Não

PROFESSOR: próxima, “los actores firmaban”

ALUNA: FIRMABAN

PROFESSOR: Próximo, “hace dos años que el transporte público era mucho más barato”

ALUNO: Mucho

ALUNO: Transporte

PROFESSOR: Não

ALUNOS: Público?

ALUNO: Barato

PROFESSOR: Não

ALUNO: ERA

PROFESSOR: O que?

ALUNO: ERA

PROFESSOR: Sim

PROFESSOR: Próximo, “Al anochecer”

ALUNOS: VAS

PROFESSOR: VAS

PROFESSOR: Vamos lá, 2. “cuando era pequeño me?” Me encantaba.

ALUNO: Eu falei

PROFESSOR: “Mi padre..... LLEVABA al parque”.