

**RENATA APARECIDA DE FREITAS**

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL NO  
CURSO DE LETRAS PARA A PROGRESSÃO DE NÍVEIS DE  
REFERÊNCIA**

**TAUBATÉ - SP**

**2009**

**RENATA APARECIDA DE FREITAS**

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL NO  
CURSO DE LETRAS PARA A PROGRESSÃO DE NÍVEIS DE  
REFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Susana Echeverría

**TAUBATÉ - SP**

**2009**

Meus agradecimentos

À Professora Dra. Susana Echeverría, minha dedicada orientadora; obrigada por mostrar-me o caminho da construção do saber e permitir-me compartilhar de seu conhecimento.

À Professora Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, por tudo que aprendi com ela, por sua disponibilidade em todos os momentos de dúvida durante o curso e por aceitar participar da banca avaliadora deste trabalho.

Às amigas:

Professora Dra. Marlene Sardinha Gurpilhares,

Professora Dra. Shirley Cabarite da Silva,

Professora Dra. Tania Regina Romero,

Pela gentileza de participar da avaliação deste trabalho.

Aos alunos do 4º ano de Letras Espanhol, turma 2008, por sua participação nesta pesquisa.

Ao Fernando, marido paciente, pelo apoio e incentivo constantes.

À memória de minha mãe.

E a Deus, motivo maior de estarmos todos aqui.

## RESUMO

Neste relato de pesquisa descrevo a elaboração e a aplicação de práticas de produção escrita, organizadas por gêneros discursivos, fundamentadas no estudo da gramática e inseridas em um contexto cultural. O trabalho desenvolvido surgiu como resposta ao problema por mim encontrado em minha prática docente, como formadora de professores de espanhol no Curso de Letras de uma faculdade particular no Vale do Paraíba, São Paulo: o nível básico de conhecimento de espanhol apresentado pelo graduando, futuro professor. O objetivo deste estudo é verificar que a aplicação das referidas práticas facilita a progressão do conhecimento da língua no campo da produção escrita. Para isso foram analisadas e comparadas as produções de três alunos, ou 20% do total dos dezesseis participantes. Os procedimentos envolveram pesquisa bibliográfica, preparação de roteiros para a produção de gêneros, estudo de gramática e pesquisa de campo. A hipótese de que a organização da produção escrita levaria à superação dos níveis de competência propostos, de acordo com os *Niveles de referencia* do *Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas* foi comprovada pelos resultados, que demonstraram que os alunos alcançaram o nível avançado ou de Usuário Competente, sendo capazes de escrever textos argumentativos.

Palavras-chave: gêneros discursivos; produção escrita em espanhol; progressão de níveis de referência.

## ABSTRACT

This paper describes the elaboration and applying of written practices, based on discursive genders, grammar studies and back-grounded in a cultural context. The work appears as an answer to the problem I detected while preparing Spanish teachers in a private college in the State of São Paulo, Brazil: the knowledge of the language presented by the future teacher corresponded to the basic level. It aims to verify if the applying of the referred practices helps the progression of the language knowledge in the written production. The writing of three students (20% of the group) were analyzed and compared. The procedures were bibliographical research, confection of guides for the gender production and grammar studies and field research. The hypothesis that the written production organized by discursive genders and based on grammar studies could lead to the progression of the reference levels presented by the *European Common Frame* was confirmed by the results that demonstrated the students reached the advanced level or Competent User level, being able to cope with argumentative texts.

Keywords: discursive genders; written production in Spanish; progression of reference levels.

## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
1.1 Apresentação do capítulo.....	10
1.2 O surgimento do enfoque comunicativo.....	10
1.2.1 O enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras.....	11
1.2.2 O enfoque comunicativo na prática: gramática, atividades, o professor, o aluno e o erro....	14
1.2.3 Competência comunicativa e competência gramatical.....	16
1.2.4 A gramática no enfoque comunicativo: forma ou significado?.....	19
1.3 O conceito de cultura no ensino de idiomas: da gramática à competência intercultural .....	21
1.3.1 O componente cultural no ensino de línguas: o choque cultural e os mal-entendidos.....	23
1.3.2 Superando o choque cultural.....	24
1.3.3 Comunicativo e cultural nas aulas de língua: sugestões de atividades.....	26
1.4 O conceito de gênero discursivo .....	29
1.4.1 Gêneros discursivos e ensino de língua.....	30
1.4.2 Argumentação no trabalho com gêneros discursivos: “cartas de reclamação” .....	31
1.5 <i>O Marco Común de Referencia</i> e a organização da prática docente .....	34
1.5.1 Descrição dos níveis comuns de referência .....	36
1.6 O Plan Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) .....	36
1.6.1 Componentes dos níveis de referências .....	37
1.7 A pedagogía de projetos .....	38
<b>CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>40</b>
2.1 Apresentação do capítulo.....	40
2.2 Procedimentos e sujeitos da pesquisa .....	40

2.3 Embasando os procedimentos.....	41
2.4 Roteiros para a prática da produção escrita .....	44
2.5 Diário da pesquisa.....	52
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS</b> .....	66
3.1 Apresentação do Capítulo .....	66
3.2 Critérios para a seleção da amostra e para a análise e correção dos textos .....	66
3.3 Análise da primeira produção: <i>notas cortas</i> .....	66
3.4 Análise da segunda produção: <i>Tarjetas postales</i> .....	76
3.5 Análise da terceira produção: <i>carta personal</i> .....	83
3.6 Análise da carta comercial de <i>respuesta a un anuncio de empleo</i> .....	87
3.7 Análise da carta comercial de <i>autocandidatura a un empleo</i> .....	88
3.8 Análise da carta de opinião referente à matéria e carta publicadas no <i>Diário Clarín</i> .....	90
3.9 Análise da carta de reclamação à clínica de cirurgia plástica <i>Cuerpo 10</i> .....	95
<b>CONCLUSÕES</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
ANEXO 1 - Atividades com filmes.....	108
ANEXO 2 - Atividades com músicas.....	109
ANEXO 3 - Temas de gramática para revisão .....	110
ANEXO 4 - Artigo neutro LO .....	111
ANEXO 5 - Elementos para nota “buscando un piso” .....	112
ANEXO 6 - Problemas encontrados na primeira produção de texto.....	113
ANEXO 7 - Modelos de postais .....	114
ANEXO 8 - Fórmulas de cabeçalhos e despedidas para cartas .....	115
ANEXO 9 - Modelo carta pessoal .....	117
ANEXO 10 - Anúncio de emprego .....	118
ANEXO 11 - Folha correção carta-resposta .....	119
ANEXO 12 - Anúncio para carta comercial 2 .....	120
ANEXOS 13 A e 13 B - Matéria e carta <i>Diario Clarín</i> .....	121

ANEXOS 14 a 19 - Bilhetes .....	123
ANEXO 20 - Correção dos bilhetes.....	130
ANEXOS 21 a 26 - Cartões postais.....	131
ANEXOS 27 a 29 - Carta pessoal .....	136
ANEXO 30 - Correção dos cartões e cartas .....	142
ANEXOS 31 a 34 - Carta resposta a um anúncio e <i>Curriculum Vitae</i> .....	143
ANEXOS 35 a 37 - Carta de auto-candidatura a um emprego .....	150
ANEXOS 38 a 40 – Carta de opinião .....	154
ANEXO 41 – Instruções para carta de reclamação .....	159
ANEXOS 42 a 44 – Cartas de reclamação .....	160



## INTRODUÇÃO

Embora já existissem cursos de Letras com habilitação em espanhol em algumas faculdades e universidades brasileiras, a obrigatoriedade dessa língua no ensino fundamental e médio levou, nos últimos anos, a um interesse maior pela carreira de professor de espanhol.

No entanto, a maioria dos candidatos a essa profissão chega à faculdade sem o conhecimento básico da língua. Essa situação representa para os formadores de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) o desafio de fazer do aluno que desconhece essa língua um profissional competente.

Em minha atividade docente, lecionando língua espanhola há quatro anos no curso de Letras de uma instituição particular de ensino superior, na cidade de Lorena, São Paulo, tenho observado essa realidade, assim como o fato de que as duas horas de aula de ELE por semana não são suficientes para o desenvolvimento da competência lingüística no que se refere à comunicação escrita, comunicação oral, compreensão auditiva e competência leitora do futuro professor de língua espanhola.

A análise de uma produção escrita dos alunos do quarto ano, último do curso, em novembro de 2007, demonstrou que, de acordo com os níveis de referência do *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*<sup>3</sup> (2002), essa produção se classificava no Nível A2, ou de Usuário Básico, a meu ver insuficiente para sua iminente entrada no mercado de trabalho.

Esse resultado também demonstrou que a maneira como os conteúdos estavam sendo apresentados – a partir de livros didáticos, ou trabalhados em exercícios que permitiam a prática superficial das quatro destrezas, acrescidos de um estudo pontual de gramática - não era a mais adequada, uma vez que os alunos terminavam o curso com um conhecimento básico da língua.

O problema acima comentado motivou esta pesquisa, que tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto de práticas de produção escrita que atenda às necessidades desses estudantes, permitindo o aprimoramento de sua produção escrita em espanhol e o melhor aproveitamento do tempo de aula.

---

<sup>3</sup> O *Marco Común de Referencia* (MCR, 2002) é um documento elaborado por lingüistas europeus, com a contribuição de professores de língua estrangeira de toda a Europa. Abrange os diversos campos específicos do ensino / aprendizagem de língua estrangeira, permite avaliar e classificar o nível de conhecimento de língua estrangeira do aprendiz e fornece diretrizes para a elaboração de planos de curso de língua estrangeira, motivo pelo qual foi utilizado para balizar este trabalho.

Para o desenvolvimento deste projeto tomei como ponto de partida os indicadores de níveis de conhecimento de língua estrangeira do *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCR, 2002), organizados pelo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)<sup>4</sup>, para que, ao fim do curso, esses estudantes alcançassem o Nível C1, ou de Usuário Competente, na produção escrita.

A pesquisa teve como base o estabelecimento de metas ou níveis de conhecimento da língua para a produção escrita (MCR, 2002 e PCIC, 2007), o estudo reflexivo de gramática aplicada à construção do sentido (TRAVAGLIA, 2004; GONZÁLEZ, 2005) e a prática de produções escritas, orientadas por um tema cultural e organizadas por gêneros discursivos.

O MCR (2002), documento que faz parte dos fundamentos teóricos desta pesquisa, organiza os estágios de aprendizagem de língua estrangeira em seis níveis, apresentados de maneira simplificada no quadro abaixo:

Usuário Básico: Nível A	Usuário Independente: Nível B	Usuário Competente: Nível C
A1: Acesso	B1: Umbral	C1: Domínio operativo eficaz
A2: Plataforma	B2: Avançado	C2: Maestria

**Figura 1.** Níveis do Marco Comum de Referência para ensino e aprendizagem de línguas.

Partindo do nível A2, diagnosticado anteriormente por meio de uma produção escrita do grupo objeto de análise, estabelecemos, alunos e professora, a meta de alcançar o nível C1 na expressão escrita (Usuário Competente, Domínio operativo eficaz), no qual, segundo os descritores do MCR, o aluno “[...] sabe como construir uma cadeia de argumentos racionais; desenvolve um argumento oferecendo razões que apóiam ou refutam um ponto de vista.”<sup>5</sup> (MCR, 2002, p.64).

Esta investigação também se fundamenta nas teorias sobre a aplicação de gêneros discursivos para o ensino e aprendizagem de língua (MARCUSCHI, 2006), nas teorias que apontam para a necessidade do ensino de gramática no enfoque comunicativo e para a importância da pedagogia de projetos (RICHTER, 2003), e nas teorias que sustentam que a sala de aula pode ser o momento de se aprender a língua e sobre ela. (TRAVAGLIA, 2004).

<sup>4</sup> O Plano Curricular do Instituto Cervantes (2007) é utilizado em todas as escolas dessa instituição, permitindo a organização dos conteúdos de maneira coerente nos diversos países onde a instituição atua.. Esse plano foi atualizado recentemente com base nos conteúdos do *Marco común de referencia* (MCR, 2002), estabelecendo níveis de referência específicos para o ensino de espanhol, motivo pelo qual também serviu de parâmetro para essa pesquisa.

<sup>5</sup> Tradução minha.

Minha hipótese era que a produção escrita de gêneros discursivos organizados em roteiros, com conteúdos adequados às características do aluno e à carga horária do curso, tendo como base para meus procedimentos investigações lingüísticas atualizadas, levaria à elaboração de uma prática com objetivos claros, para o professor e para o aluno, que permitisse o máximo aproveitamento das duas aulas semanais, de modo que os estudantes viessem a produzir textos coerentes e coesos, avançando um nível a cada estágio do roteiro, até chegar à produção do texto argumentativo.

A adaptabilidade dessa prática permitirá que possa ser retomada e aplicada ao ensino de outras habilidades necessárias ao domínio de uma LE (leitura, compreensão auditiva, produção oral). Os resultados das práticas escritas, confirmados pelo progresso da produção dos alunos, poderão servir de modelo para que outros professores possam também organizar seus programas de ensino.

Participaram deste estudo 16 alunos do quarto ano do curso de Letras / Espanhol de uma instituição de ensino superior, representados estatisticamente por uma amostra da análise da produção de três estudantes. A análise de textos levou em conta a ortografia, o conhecimento e a escolha do léxico, a sintaxe, a coesão e a coerência do texto, e o conhecimento das estruturas do texto argumentativo, no caso das últimas produções. Esta é uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e acompanhamento longitudinal, voltada para a formação de professores e centrada no desenvolvimento de práticas escritas adequadas às condições encontradas para o ensino de espanhol nos cursos de Letras.

A descrição da pesquisa se faz três capítulos. No primeiro, ou fundamentação teórica, comento as teorias relacionadas aos diferentes aspectos abordados para a organização das práticas escritas e apresento informações sobre o MCR (2002) e o PCIC (2007).

No segundo capítulo trato dos procedimentos e métodos utilizados e aponto as contribuições do MCR (2002) e do PCIC (2007) para a elaboração das práticas de produção escrita de acordo com as condições encontradas pelo professor-pesquisador; e no terceiro capítulo apresento os resultados, uma análise comentada das produções dos alunos.

Nas considerações finais apresento minhas reflexões e considerações sobre o percurso da investigação e seus resultados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme Protocolo CEP / UNITAU nº 0361/07.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo comento o surgimento do enfoque comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras, aspectos de sua aplicação prática e o papel da gramática nesse enfoque. Abordo o conceito de cultura no ensino de idiomas, passando pelo tema dos choques culturais e dos mal-entendidos, situações em que o conhecimento da língua estrangeira não é o suficiente para que se estabeleça a comunicação, apresentando sugestões de atividades para trabalhar língua e cultura em sala de aula. Desenvolvo também os fundamentos que embasaram as práticas descritas neste relato: os gêneros discursivos segundo alguns autores, seu uso no ensino de língua materna e estrangeira, o ensino da argumentação na produção escrita, a pedagogia de projetos; e apresento as obras de referência para a elaboração das práticas escritas em língua espanhola: o *Marco común europeo de referencia* (2002) e o *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007).

### 1.2 O surgimento do enfoque comunicativo

A evolução dos estudos semânticos e sociolingüísticos, incluindo a análise do discurso, contribuiu para o aparecimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Essa abordagem, segundo a qual oriento minha prática de ensino de espanhol, leva em conta as circunstâncias em que o texto, oral ou escrito, é produzido e interpretado; prioriza a língua como instrumento de comunicação e considera o conteúdo gramatical como coadjuvante no processo de aprendizagem, como explica Pires (1997, p.60): “A comunicação é o objetivo da instrução de segunda língua ou língua estrangeira [...] e o conteúdo gramatical pode auxiliar a aprendizagem de alguns alunos.”

A palavra *comunicación* ou a expressão *competência comunicativa* aparecem a partir do início dos anos 1970, em numerosos trabalhos no campo da didática das línguas (LLOBERA, 1995). Cassany (2000) também aponta a segunda metade do século XX como a época em que surge o chamado *paradigma comunicativo*:

[...] no es hasta la segunda mitad de nuestro siglo cuando surge con fuerza lo que podríamos denominar el paradigma comunicativo, ese marco común de principios lingüísticos y psicopedagógicos que sustenta los enfoques didácticos de enseñanza de la lengua más aceptados actualmente. (CASSANY, 2000, p. 2)

Cassany (2000) comenta que o desenvolvimento das comunicações, dos meios de transporte, o crescimento econômico, a busca por mercados internacionais, a multiplicação de fóruns de investigação científica que requeriam o uso de línguas francas, e o nascimento da indústria do turismo na Europa após a Segunda Guerra apontavam para a necessidade da elaboração de uma metodologia eficaz e relativamente rápida, que facilitasse a aprendizagem de idiomas modernos e permitisse aos cidadãos europeus a realização de suas atividades profissionais, pessoais e de lazer em países estrangeiros.

É nesse contexto que, segundo Llobera (1995), o Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho da Europa apresenta o projeto *Langues vivantes* (1971-1981), impulsionando iniciativas variadas que se voltavam para o desenvolvimento e a expansão de métodos de aprendizagem de línguas estrangeiras. São organizados encontros, cursos e oficinas internacionais para fomentar a formação dos professores, e surgem numerosas publicações para ensino de LE baseadas no enfoque comunicativo.

No que se refere ao ensino de espanhol, Llobera (1995) lembra que nos anos 1980 surge a primeira geração de materiais comunicativos, com a publicação de *Un nivel umbral* (1982) e *Para empezar* (1983). O autor comenta que, até a publicação desses materiais, os objetivos explícitos dos livros de ELE não incorporavam formulações com fundo pragmático, que exigissem o ensino de estruturas lingüísticas imprescindíveis para que se realizassem os atos de fala, como explica Llobera:

Efectivamente, hasta la publicación de estos materiales los objetivos explícitos de los libros de español ELE no incorporaban formulaciones como “ubicación de lugares”, “presentación de otras personas (formal e informal)”, “expresión de la propia opinión y valoración de algo”; estos objetivos descritos pragmáticamente exigían la enseñanza de estructuras lingüísticas que resultaban imprescindibles para poder llevar a cabo estos actos de habla. (LLOBERA, 1995, p. 11).

Um dos mais importantes teóricos do enfoque comunicativo é Dell Hymes, que apresentou o conceito de competência comunicativa. As idéias de Hymes permitiram que se abandonasse o centramento na competência gramatical, de acordo com Chomsky, e se iniciasse uma nova fase, a do ensino de idiomas baseado na competência comunicativa.

### **1.2.1 O enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras**

Cassany (2000) explica que a denominação *enfoques comunicativos*, de preferência usada no plural, se refere a

un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos a partir de la década de los setenta [...] [que] comparten el objetivo fundamental de enseñar a usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula. (CASSANY, 2000, p. 1)

O conceito de competência comunicativa tem origem na crise do modelo estruturalista de ensino, no qual se fundamentou o audiolingualismo. Esse modelo metodológico predominou nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, e baseava-se em uma descrição bastante rigorosa das estruturas gramaticais e em uma teoria de aprendizagem neo-behaviorista, segundo a qual, através de uma prática repetitiva das estruturas da língua e do devido reforço por meio de experiências positivas para o aprendiz, acompanhados do acionamento de mecanismos inconscientes de analogia e generalização, se chegava a um uso automático e correto da língua que se pretendia aprender.

O audiolingualismo fundamentado nas teorias estruturalistas predominou no ensino de línguas estrangeiras até o início da década de 1970, quando as críticas a ele, tanto de ordem teórica como prática, tornaram-se então mais freqüentes (LEFFA, 1988). O ensino da gramática também passou a ser questionado, criticado ou simplesmente ignorado. Como consequência, a partir do final dos anos 1960, foram derrubadas muitas das crenças sobre as quais se haviam construído as idéias que inspiraram a organização de diversos materiais de ensino. Mas até o início da década de 1970, apesar das críticas ao audiolingualismo estruturalista, ninguém havia apontado um novo caminho para o ensino de LE.

A inovação metodológica surgiu a partir das críticas de Hymes à “competência lingüística” de Chomsky. Para Hymes (2000), a gramática gerativa de Chomsky, que opõe competência e realização, poderia explicar aspectos sintáticos da língua, mas não serviria de base para a elaboração de uma teoria geral da língua.

Hymes acreditava que o conhecimento de vocabulário e gramática não era suficiente para se falar corretamente uma língua, sugerindo seu estudo em um contexto cultural e o uso de material autêntico no processo de ensino/aprendizagem. Seu “Speaking model” define os diferentes fatores da comunicação lingüística como a forma da mensagem, seu conteúdo, o âmbito e a situação de seus emissores e receptores, sua finalidade e resultado final; o tom e a maneira como se formula a mensagem, os canais de comunicação e as variedades lingüísticas usadas, entre outros.

Hymes (2000) concebeu a competência comunicativa dividida em:

- a) *Gramaticalidade ou competência lingüística*, que permite que a atuação lingüística seja formalmente possível.
- b) *Factibilidade*, ou que as expressões sejam factíveis de acordo com os meios disponíveis. A correção sintática não torna as expressões necessariamente possíveis. Fatores como limitações de idade, formação, fadiga, devem ser levados em conta para sua realização.
- c) *Aceitabilidade ou adequação*: a atuação lingüística deve ocorrer de acordo com as regras sócio-lingüísticas do contexto em que se produz. Por exemplo, a diferença do uso dos pronomes de tratamento *tú* e *usted* no convívio social, nas variantes de espanhol americana e peninsular; os mal-entendidos resultantes de normas de uso que diferem devido a fatores como classes sociais e variações locais, entre outros, e que revelam a necessidade de uma adequação sociolingüística.
- d) *Realidade* ou uso real da língua: não faz sentido oferecer como exemplo orações que oralmente não ocorrem fora da sala de aula, nem ensinar ao estudante de LE a responder a perguntas com orações completas, quando os nativos sempre respondem com *sí* ou *no*.

Anos mais tarde, a subdivisão da competência comunicativa é reformulada por Canale e Swain (1980), e dividida em: competência gramatical, competência sóciolingüística, competência discursiva e competência estratégica, descritas por Pires (1997, p. 61):

- a) Competência sociolingüística: produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolingüísticos diferentes, que dependem de fatores como o status dos participantes, o objetivo da interação e as normas ou convenções que regem as interações.
- b) Competência discursiva: capacidade de combinar formas gramaticais e significados para a produção de um texto unificado, seja escrito ou falado, em diferentes gêneros.
- c) Competência gramatical: domínio do código lingüístico, verbal ou não verbal. Está constituída pelas regras e elementos característicos da língua, como o vocabulário, o processo de formação de palavras, a formação de períodos, a pronúncia, a ortografia e a semântica.
- d) Competência estratégica: capacidade de utilizar estratégias para compensar problemas de comunicação, causados tanto pela falta de conhecimento lingüístico como pela falta de alguma idéia que se queira expressar em determinado momento (*esquecimento momentâneo*).

Em relação aos aspectos lingüísticos do enfoque comunicativo, Cassany (2000) destaca:

- a) a retomada dos conceitos de *fala* e *atuação*, ao centrar-se no uso lingüístico, e a concepção da

linguagem como uma forma de *atividade humana*, como um instrumento social desenvolvido pelo e para o homem com a finalidade de alcançar propósitos diversos;

b) a unidade básica do uso verbal é o *texto* ou *discurso* completo, e não a *oração*, o sintagma ou outras categorias gramaticais;

c) o uso textual ou discursivo é um ato *contextualizado* que se realiza em determinadas circunstâncias (temporais, espaciais, sociais, etc).<sup>4</sup>

d) as atividades didáticas de uso lingüístico devem ser contextualizadas: os textos para leitura devem ser apresentados em seu formato original, escrito ou oral;

e) as técnicas didáticas de compreensão e produção textual devem facilitar a ativação de conhecimentos prévios do aprendiz;

f) os usos funcionais, discursivos e contextualizados da língua não são homogêneos, visto que todo idioma apresenta variações lingüísticas sistemáticas e importantes entre seus falantes e usos;

g) a adoção da perspectiva funcional, discursiva, contextualizada e heterogênea provoca inevitavelmente a ampliação do inventário de conhecimentos e habilidades do falante ideal.

Llobera (1995) comenta que o conceito de competência comunicativa, com seu caráter catalisador, enriqueceu os aportes ao campo da didática das línguas estrangeiras. A gramática, a pragmática e a análise do discurso foram modificando o conceito de linguagem de tal maneira que o ensino de língua estrangeira permite hoje numerosos enfoques, adaptados a necessidades e circunstâncias mais ou menos favoráveis e de acordo com expectativas culturais. O autor lembra que em 1967 Slobin já falava em *adquisición de la competencia comunicativa de manera intercultural*, e ainda hoje um número crescente de pesquisadores vem tentando compreender como se adquirem, além dos aspectos morfológicos, os aspectos pragmáticos de uma língua. (LLOBERA, 1995, p. 12).

### **1.2.2 O enfoque comunicativo na prática: gramática, atividades, o professor, o aluno e o erro.**

Para Canale e Swain (1980), a gramática no ensino de língua estrangeira deve ser vista como um instrumento, como parte da competência comunicativa, e não como um sistema a ser ensinado ou aprendido fora de um contexto, apartado de significado, função social e discurso.

Celce-Murcia (1991) lembra que a instrução gramatical varia de acordo com o tipo de aluno e sua

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.



necessidade. Se o objetivo do aluno for o reconhecimento da língua, necessitará de menos gramática; se for produção escrita ou falada, um maior conhecimento gramatical será necessário.

O nível de produção também influencia: para a língua falada, importa mais a comunicação do que a correção; na produção escrita, a forma é o mais importante. Pires (1997) acrescenta que a comunicação deve ser considerada sob dois pontos de vista: o da sobrevivência imediata, que requer uma linguagem mais simples, e os usos formais da língua, que fazem acadêmicos, diplomatas ou executivos.

As abordagens comunicativas, de acordo com Llobera (1995), favorecem a indução na aprendizagem de aspectos formais, mas não excluem a dedução, que permite reter de maneira eficaz os objetivos de aprendizagem pré-fixados a partir de regras de fácil compreensão. As atividades podem ser iniciadas por meio de referências ao mundo do aluno (transferência) que impliquem atividades para centrar a atenção, não apenas para a realização imediata de práticas de expressão oral.

O principal objetivo nesse enfoque é o desenvolvimento da competência comunicativa, valorizando o caráter lingüístico, sociocultural e psíquico da linguagem. A língua deve ser vista como um processo de interação que apresenta três características básicas: os elementos de imprevisibilidade, as atuações lingüísticas inovadoras e as rotinas lingüísticas. O conhecimento do sistema da linguagem, a compreensão da gramática e seu estudo como parte da aprendizagem de língua estrangeira são valorizados, e as operações lingüísticas são enfatizadas. A gramática é apresentada ciclicamente e seu ensino não se pauta pela apresentação de regras específicas.

Na sala de aula, Cassany (2000, p. 18) comenta que a atenção se volta para as necessidades comunicativas do aluno, buscando motivar seu interesse pela aprendizagem, para que se sinta confortável em classe, possa relacionar-se com liberdade com seus companheiros e trazer sua experiência pessoal para a sala de aula. A cooperação e o trabalho em equipe são estimulados. Não se deve obrigar o aluno a realizar uma atividade que não lhe agrade. Além de aprender ativamente, tem oportunidades de participar na elaboração do programa e no preparo de material para as aulas. Descobre, deduz, analisa e sintetiza.

O professor, explica Cassany (2000), deixa de ser um transmissor de conteúdos ou supervisor de exercícios de repetição e substituição (papel que assumia no audiolingualismo estruturalista) para organizar seqüências didáticas nas quais os alunos realizam breves e variadas atividades de compreensão e produção discursiva. Estimula o aluno a verbalizar seus conhecimentos prévios e

a formular previsões sobre o texto escrito. Guia e facilita o trabalho do aprendiz, e deve ter o cuidado de orientar seus alunos a evitar o emprego de formas estereotipadas. Preocupa-se em desenvolver a competência comunicativa de seus estudantes e em adotar, ele próprio, uma atitude investigativa diante da língua que ensina.

O erro, no enfoque comunicativo, passa a ser valorizado como uma etapa da aprendizagem, um passo obrigatório na apropriação da língua (FERNÁNDEZ, 1997). Considera-se natural que o aluno que está aprendendo cometa erros ao tentar expressar-se na língua-alvo, assim como na aquisição da língua materna, as crianças também cometem erros, que são considerados como parte natural desse processo. As produções incorretas do aprendiz de língua estrangeira são consideradas marcas dos diferentes estágios do processo de apropriação da língua (interlíngua).

Didaticamente, explica Fernández (1997, p.19), a valorização do erro como uma etapa obrigatória da aprendizagem levou à diminuição da inibição do aprendiz no momento de expressar-se verbalmente ou por escrito. No enfoque comunicativo estimula-se a produção do aprendiz, mesmo com poucos recursos, e os erros são avaliados progressivamente.

### **1.2.3 Competência comunicativa e competência gramatical**

A preocupação com o desenvolvimento da competência gramatical em sala de aula levou à proposta de um ensino de gramática baseado em aproximações mais indutivas que dedutivas, nas quais o professor ajuda o estudante, fornecendo-lhe pistas que permitam descobrir uma possível explicação para os fatos gramaticais, ao invés de apresentar-lhe regras explícitas de aplicação mais ou menos geral.

Para desenvolver a competência comunicativa, Littlewood (1996, p.84) sugere que o estudante deve:

- a) alcançar o nível de competência mais alto possível. Desenvolver a habilidade para manipular o sistema lingüístico, até poder usá-lo de modo espontâneo e flexível, para expressar uma mensagem.
- b) saber distinguir entre as formas que domina como parte de sua competência lingüística e as funções comunicativas que elas realizam. Compreender os elementos que controla como parte de um sistema lingüístico e também como parte de um sistema comunicativo.

c) desenvolver atividades e estratégias que lhe permitam usar a língua para comunicar significados do modo mais eficaz possível em situações concretas. Aprender a usar as reações que provoca para valorizar seu sucesso e, se necessário, solucionar as falhas usando um nível de língua diferente.

d) estar consciente do significado social das formas lingüísticas. Para muitos estudantes não haverá a necessidade de variar a fala para ajustá-la a circunstâncias sociais diferentes, bastando valer-se da habilidade de usar formas em geral aceitáveis e evitar que sejam potencialmente ofensivas.

Considerando que a comunicação se dá a partir da exploração da potencialidade criativa das estruturas lingüísticas, o autor recomenda apresentar ao estudante técnicas que lhe permitam dominar o sistema lingüístico de uma língua estrangeira, seja por meio de práticas controladas, seja pelo uso da língua para satisfazer necessidades imediatas de comunicação ou como instrumento de interação social.

Littlewood (1996) define como objetivo do ensino de idiomas “ampliar o leque de situações em que o estudante possa atuar centrando-se no significado, sem que a atenção que dedica à forma lingüística venha a constituir-se em obstáculo” (p. 85-86). Para a consecução desse objetivo, o autor propõe dois tipos de atividades, a que chama de:

- a) atividades pré-comunicativas, para a produção de um tipo de língua aceitável: proporcionam ao estudante um controle fluido das formas lingüísticas para que os processos de nível inferior se desenvolvam automaticamente como respostas a decisões de nível superior, baseadas nos significados.
- b) atividades comunicativas, para a transmissão eficaz do significado: a produção de formas lingüísticas se subordina a decisões de nível superior, relacionadas com a comunicação de significados. Deste modo espera-se que o estudante incremente sua destreza, partindo do significado que deseja transmitir, selecionando formas apropriadas a partir da totalidade de possibilidades e produzindo-as com fluidez.

O autor comenta a dificuldade de se estabelecer uma metodologia de ensino definitiva, enfatizando que o ensino de idiomas deve ocupar-se

de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera e dentro del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva. (LITTLEWOOD, 1996, p. 91).

A contribuição de Rutherford (1987) para o ensino comunicativo se deu pela oposição que este autor estabeleceu entre a aproximação mecânica da gramática praticada no audiolingualismo e a aproximação orgânica adotada pelo enfoque comunicativo:

AUDIOLINGUALISMO	COMUNICATIVO
conhecimento da estrutura da língua	conhecimento do sistema da linguagem
correção gramatical	compreensão da gramática
gramática como um <i>fim</i> em si mesma	a gramática como <i>meio</i> <sup>5</sup>

**Figura 2.** Quadro comparativo da abordagem gramatical nos enfoques estruturalista e comunicativo, segundo Rutherford (1987).

Rutherford (1987) sugere que professor e alunos organizem conjuntamente a gramática, que se realizem operações lingüísticas no lugar do aprendizado de estruturas lingüísticas. A apresentação da gramática deve ser cíclica, com uma visão seletiva e uma re-análise progressiva, para despertar no aluno a consciência de que a gramática é um meio necessário, mas não suficiente para a aprendizagem de língua estrangeira.

O ensino de gramática tem também por objetivo desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência, constituindo-se em um objetivo educacional mais amplo (TRAVAGLIA, 2004). O professor deverá desenvolver no aluno a habilidade de, diante de fatos e fenômenos do mundo natural ou social, ser capaz de observar, formular hipóteses e buscar sua comprovação ou falsificação. Esse autor sugere transformar a aula de teoria gramatical em um momento de pesquisa, que busca desenvolver no aluno a capacidade de pensar, de aprender por si mesmo:

Pode-se fazer com que o aluno, observando os fatos, perceba que nem mesmo as normas sociais para o uso da língua (gramática normativa) são uma lei imutável, já que a língua é essencialmente dinâmica e está mudando constantemente por razões diversas, inclusive para atender novas e/ou maiores necessidades comunicacionais da sociedade e cultura a que a língua serve. Ele perceberá que, na verdade, as normas sociais de uso da língua são escolhas da sociedade baseadas [...] muito menos em razões lingüísticas e mais em razões de prestígio social, de tradição, de preservação da cultura e da identidade nacional, de estética, de lógica, de maior ou menor eficiência comunicacional entre outras. (TRAVAGLIA, 2004, p.105).

---

<sup>5</sup> Grifos do autor.

As idéias de Travaglia (2004) sobre o aluno pesquisador-pensador no estudo da gramática podem ser aplicadas ao estudo da gramática da língua estrangeira, cabendo ao professor aportar material representativo da língua em uso para a sala de aula, indo além das gramáticas tradicionais e dos manuais de uso, utilizando os diversos gêneros discursivos produzidos nas diferentes esferas de ação social. Com amostras reais de uso da língua estrangeira (jornais, revistas e produções literárias) é possível, segundo o autor, promover uma aula de gramática reflexiva e inserida na abordagem comunicativa/cultural. As questões para estudo podem ser levantadas tanto na observação dos usos lingüísticos do dia-a-dia, trazidos por meio das amostras de língua (gêneros discursivos), quanto nas teorias que sugerem ou explicitam questões a serem abordadas, controlando o professor seu grau de dificuldade. O resultado final, de acordo com Travaglia (2004), será a formação de alunos mais capazes intelectualmente, cientes e confiantes de que não só podem aprender teorias científicas (gramática) como também construí-las, o que é de suma importância se considerarmos o valor que se dá em nossos dias às habilidades de busca, crítica e seleção para a construção de conhecimentos.(TRAVAGLIA, 2004, p. 106).

#### **1.2.4 A gramática no enfoque comunicativo: forma ou significado?**

A adoção do enfoque comunicativo resultou, em um primeiro momento, na negação da necessidade de se aprender gramática. O acompanhamento do desempenho dos alunos, entretanto, demonstrou que não era bem assim. Richter (2003) é um dos autores que aborda a dicotomia ensino de comunicação ou de gramática, apoiado em trabalhos recentes sobre aquisição de língua estrangeira, que apontam para a conjunção entre comunicação e gramática e para a consciência de que a opção pela abordagem comunicativa não significa descartar o ensino de gramática.

O autor comenta que a abordagem estrutural não foi, em absoluto, substituída pela funcional. Os enunciados mantêm sua estrutura de frases ou orações, mas sua função comunicativa é variável e depende de fatores relacionados ao contexto e ao ambiente social:

[...] o esforço pela produção é condição *sine qua non* para a construção da competência comunicativa, devendo ser acompanhado de ensino centrado nos aspectos formais da gramática. E mais: o ensino da gramática parece auxiliar os aprendizes a manejar os recursos da língua com maior precisão. (RICHTER, 2003, p. 130).

Richter (2003) acredita que a construção da competência comunicativa deve ser acompanhada pelo ensino centrado nos aspectos formais da gramática, e que a conciliação do

centramento na forma (ênfoque gramatical) com o centramento no sentido (ênfoque comunicativo) aplica-se tanto ao ensino de língua materna (LM) como ao de LE.

O autor critica o ensino *natural* da linguagem (uso mais próximo possível ao encontrado em situações autênticas, sem a prática de itens gramaticais isolados e sem correção de erros incidentais), afirmando que: 1. o conhecimento gramatical explícito pode converter-se, mediante a prática, em conhecimento implícito que virá a sustentar a comunicação genuína adequada; 2. o ensino da gramática por si só não propicia a aquisição, mas age como fator metalingüístico facilitador da aquisição posterior dos itens ensinados; 3. está comprovado que os alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam em velocidade de aquisição e em nível de competência os que não a recebem. Evidências empíricas, segundo o autor, sugerem que sem a ajuda da instrução centrada na forma, a competência lingüística tende a *fossilizar-se*, ou seja, sem gramática, a produção comunicativa do aluno não avançará além de um nível rudimentar.

Para confirmar a necessidade do ensino de gramática nos cursos de línguas, Richter (2003) argumenta que:

- a. O ensino da gramática contribui decididamente para melhorar a aprendizagem de línguas, observando-se melhores resultados quando o aprendiz está em um nível de desenvolvimento lingüístico-cognitivo compatível com os itens gramaticais a ensinar e quando lhe é fornecido um *feedback* constante sobre seu desempenho.
- b. A modificação calculada do *input* fornecido ao aluno pode influir na eficácia do ensino aprendizagem de uma língua (estratégias de “insumo intensivo” e de “enriquecimento do insumo”)<sup>6</sup>. Não contribui, no entanto, para a erradicação de incorreções estruturais já existentes.
- c. As estratégias de apresentação de conteúdo gramatical podem ou não interferir na qualidade do ensino. Instruções explícitas ou implícitas são ambas proveitosas para o ensino de línguas, sendo a primeira mais eficaz para casos complexos. A apresentação dedutiva (da regra aos casos) e a indutiva (dos casos à regra) devem ser adotadas, sendo que o ensino dedutivo funciona melhor com regras que possam ser explicitadas com clareza.
- d. Quanto à elaboração de atividades e materiais didáticos, tarefas centradas em itens

---

<sup>6</sup> Estratégia de “insumo intensivo”: textos contendo alta freqüência de formas escolhidas para uma aula ou unidade do curso. Estratégia de “enriquecimento do insumo”: modificação do texto para que contenha maior taxa de determinadas formas. Richter, 2003, p. 150-151.

gramaticais específicos são mais difíceis para fins de produção textual do que para fins de compreensão. O professor pode criar um banco de pequenos textos autênticos para serem reunidos numa unidade, de acordo com a sua finalidade.

As críticas do autor ao *comunicar-se e nada mais* em sala de aula se devem à constatação de que as condições nesse ambiente implicam uma redução drástica da quantidade e da qualidade dos alocutários possíveis para as interações. A comunicação, mesmo planejada, é ainda restrita no *input* e na oportunidade de cada aluno expressar-se. Além disso, a escassez de tempo para a interação significativa não permite a participação de todos os alunos e, mesmo que isso aconteça, cada aluno terá um tempo irrisório para se manifestar, proferindo enunciados de uma só sentença por vez.

O autor enfatiza a importância da gramática na produção planejada, sobretudo na escrita, afirmando que alunos imersos em atividades puramente comunicativas tendem a apresentar um desempenho ainda mais insatisfatório em relação aos mesmos conteúdos gramaticais. Comenta que a abordagem comunicativa trouxe a compreensão de que a língua deve ser vista como um meio para a *representação e comunicação, ou como instrumento de investigação e compreensão, ou ainda ser abordada em sua contextualização sócio-cultural*. O professor deve abandonar o ensino de línguas centrado na gramática e trabalhar para desenvolver a competência comunicativa do educando, postura adotada durante esta pesquisa, abandonando o que o autor chama de *atitude gramaticocêntrica* e priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. (RICHTER, 2003, p.157).

### **1.3 O conceito de cultura no ensino de idiomas: da gramática à competência intercultural.**

Seguindo-se ao conceito de competência comunicativa, García-Viñó e Massó (2003) apontam o aparecimento do conceito de competência intercultural, com todas as suas implicações; entre elas, o abandono de concepções etnocêntricas e a aquisição de um sistema de referências culturais adquirido pelo aprendiz de acordo com suas necessidades específicas de interação. Na abordagem intercultural, a aprendizagem deve dar-se por meio da experiência, que conjuga aprendizado da língua em seu uso e desenvolvimento da capacidade de elaborar e colocar em funcionamento um sistema de interpretação de significados, crenças e práticas culturais até então desconhecidas.

As autoras apresentam a evolução dos objetivos de ensino de LE em relação à inclusão do componente cultural, lembrando que, até a década de 1960, o foco do ensino recaía sobre a gramática, ficando a cultura à parte, apresentada em inserções esporádicas e descontextualizadas. Lembram que em 1972 surgiu com Hymes o conceito de competência comunicativa, segundo o qual já não bastava saber *sobre* a língua, mas ser capaz de utilizá-la como instrumento de comunicação em um contexto determinado e, se necessário, negociar o significado com o interlocutor. Na seqüência, Canale e Swain (1980) subdividiram a competência comunicativa em quatro sub-competências: gramatical, discursiva (coesão e organização textual), estratégica (capacidade de superar as dificuldades surgidas durante a comunicação) e sociolinguística (conhecimento de registro, variedades linguísticas e regras sócio-culturais). Mais recentemente, Miquel (2003) definiu a competência sociocultural como

...el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (MIQUEL, 2003, p.4)

Miquel e Sans (1992) consideram prioritário, no estudo de uma língua estrangeira, o componente cultural que definem como *cultura a secas*, que se refere ao implícito, ao não-dito. Como exemplo, as autoras citam um contato telefônico entre pessoas de culturas diferentes: saudações prolongadas podem significar, para uma das partes, demonstração de polidez e boa educação, e, para a outra, pura perda de tempo. O conceito de *cultura a secas* está relacionado aos mal-entendidos ou choques culturais, que levaram os linguistas a perceber a importância de incluir-se o componente cultural na formação dos alunos de língua estrangeira.

Essas autoras comentam que vivemos em uma época em que os encontros comunicativos com nativos de diferentes culturas e a exposição aos meios de comunicação permitem aos aprendizes a percepção de que suas idéias e comportamentos culturalmente dirigidos não são um dado universal. Camilleri (2003) chama a atenção para a necessidade de saber comunicar-se com sentido na sociedade atual e na sociedade futura, diversificadas cultural, linguística e etnicamente. Lembra que é tarefa dos professores de língua e de cultura preparar seus estudantes para evitar situações culturalmente problemáticas no uso e nas interações com falantes nativos na língua-alvo, orientando-os no desenvolvimento da competência intercultural para evitar os mal-



entendidos, resultantes na maioria das vezes da falta de conhecimento do componente cultural sobre o qual se apóiam as atividades lingüísticas.

O desenvolvimento da competência intercultural, para Camilleri (2003), pressupõe o avanço através de fases que o aprendiz atravessa, que vão desde o estranhamento até a aceitação. Na fase inicial de abordagem da nova cultura, a percepção do estudante é simplista e tende ao estereótipo. Esse aspecto exige atenção do professor, pois muitas vezes o estereótipo é negativo, e pode ser facilmente reforçado. Camilleri (2003) recomenda que o professor assuma uma posição de neutralidade, salientando que, quando se trabalha com uma classe de alunos estrangeiros, assuntos como religião ou política podem ser fonte de polêmicas perigosas e improdutivas. No entanto, à medida que se aprofundam na descoberta de novos elementos da cultura que se estuda, os novos conhecimentos refinam a percepção do estudante, e quanto maior for o compartilhamento cultural, melhor será a comunicação, comenta a autora.

A definição de competência intercultural de Camilleri (2003) resume e organiza as idéias sobre interculturalidade aqui comentadas, as quais levei em conta na elaboração deste trabalho:

Intercultural competence means an increase of the internal information processing capacity in such a way that communication becomes easier and more successful between people of different cultural backgrounds. It means a higher level of mental alertness to variation and an acceptable level of self-confidence needed to respond accordingly.<sup>7</sup> (CAMILLERI, 2003, p. 12).

### **1.3.1 O componente cultural no ensino de línguas: o choque cultural e os mal-entendidos**

Vázquez (2006, p.1) comenta que o choque cultural *é causado pela ansiedade resultante da perda de todo signo, símbolo ou sinal que conhecemos para levar a cabo a interação social*. Essa definição se aplica às situações de interação em que há uma perda de todas as referências culturais, ou seja, quando tudo o que se aprendeu durante a vida em um contexto cultural e as informações lingüísticas acumuladas em relação à língua estrangeira em questão não são suficientes para evitar uma situação desconfortável ou desfazer um mal entendido. Segundo a autora, o choque cultural costuma ser mais freqüente em situações de comunicação que envolvem interlocutores de culturas diferentes, mas também pode ocorrer entre nativos da mesma cultura.

Iglesias (2003, p.7) descreve os sentimentos provocados pelo choque cultural: tensão,

---

<sup>7</sup> A competência intercultural significa um aumento da capacidade interior de processamento de informação de tal modo que a comunicação se torne mais fácil e mais bem-sucedida entre pessoas de origens culturais diferentes. Implica um nível de atenção mental mais elevado à variação e um nível aceitável de auto-confiança, necessário para que se responda adequadamente. (Tradução minha).

clima de repulsa, desorientação, sensação de perda, surpresa, impotência. Hofstede (2005) explica que o choque cultural se dá quando estamos em um entorno diferente e esperamos que as pessoas se comportem da maneira como estamos acostumados em nosso entorno original. Se isso não ocorre, de nada nos servem os conhecimentos que temos sobre como nos comportar; temos que reaprender comportamentos.

Cortés (2002) apresenta como causa do choque cultural o enfrentamento entre culturas internas: a bagagem cultural e lingüística (gestos, símbolos, língua, noção de espaço) não tem serventia na nova cultura, gerando o fracasso na comunicação. Para Cortés (2002), a perda do valor de signos e códigos gera estresse e resulta em crise de identidade, devido ao sentimento de perda de referências diante das diferenças culturais.

Vázquez (2006) aponta quatro etapas para o choque cultural: a *lua de mel*, em que se valorizam mais as semelhanças com a cultura de origem do que suas diferenças; a etapa de crise, em que o que era *exótico* passa a ser visto como *estranho*<sup>8</sup>; a etapa conformista, em que se passa a entender a nova cultura; e a etapa de assimilação, na qual valores antes considerados estranhos passam a ser considerados normais.

Os casos de mal-entendidos culturais podem ocorrer em variadas situações. Oliveras (2000), em seu estudo sobre o choque cultural e os mal-entendidos, recolheu e classificou exemplos que envolvem a alimentação, o ato de presentear, atos verbais (como oferecimentos por cortesia), roupas e horários, entre outros. Há, por exemplo, a história dos escoceses que oferecem café a seus convidados espanhóis, os quais, tendo aceitado o oferecimento, se recusam a tomá-lo quando percebem que se trata de café solúvel. Seguiu-se um momento de constrangimento para ambas as partes. Os anfitriões desconheciam o fato de que os espanhóis valorizam a qualidade, a origem e o frescor do café. Esse exemplo ilustra claramente a importância do conhecimento intercultural: não basta saber a língua e levar para a outra cultura nossos valores de cortesia e educação: é preciso conhecer os valores do outro.

### **1.3.2 Superando o choque cultural**

O conhecimento de que o choque cultural pode resultar em mal-entendidos nas diversas situações de interação entre representantes de culturas diferentes leva o professor à consciência de que, além de preparar o estudante para comunicar-se, é necessário prepará-lo para enfrentar e

---

<sup>8</sup> Grifos da autora.

superar as diferenças culturais. Iglesias (2003) descreve a aprendizagem cultural como um processo no qual *o indivíduo, ao experimentar a compreensão de outras formas de agir, de valorizar e perceber, consegue compreender melhor a si mesmo e a sua cultura de origem.* (IGLESIAS 2003, p. 9).

A flexibilidade cultural, a orientação social, a disposição para comunicar-se, a capacidade para solucionar possíveis conflitos, a paciência, a sensibilidade intercultural e a tolerância às diferenças, além do senso de humor, são qualidades pessoais que favorecem a aprendizagem cultural, de acordo Iglesias (idem, p. 9).

Para superar o choque cultural, Vázquez (2006, p. 2) sugere que é preciso ter empatia, colocar-se no lugar do outro, procurar entender como se sente; também é necessário ser otimista, aberto e estar disposto a mudanças; evitar julgamentos precipitados, buscar uma explicação para aquilo que não se compreende antes de tomá-lo como ofensa ou falta de respeito.

Cortés (2002) aconselha que o estudante estrangeiro deve aprender a conviver com os elementos do novo contexto, o qual poderá aprender a controlar por meio da aprendizagem, alcançando uma experiência intercultural positiva.

Um ensino de língua que tenha como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz deve valorizar o componente cultural como elemento indispensável e indissociável da competência comunicativa, comentam Miquel e Sans (1992). Essas autoras recomendam que os elementos culturais não devem ocupar lugar separado no material de ensino, mas estar presente em todas as propostas didáticas levadas à sala de aula. Também recomendam que o professor tome o cuidado de não fornecer aos estudantes uma cultura de estereótipos ou tópicos e estar atento e ser sensível às duas realidades, a estrangeira e a própria, para manter uma certa distância que permita uma reflexão permanente sobre os aspectos culturais que incidem ou possam incidir na conduta lingüística dos estudantes.

Miquel e Sans (1992) aconselham evitar que os estudantes realizem inferências e generalizações a partir de sua língua e cultura materna, adotando atitudes que favoreçam a autonomia cultural (como, por exemplo, a observação). O trabalho do professor deve estar centrado tanto nas semelhanças como nas diferenças, ao colocar em contato culturas distintas. É tarefa do professor transformar em prática habitual em sala de aula a explicitação e a comparação dos modos de agir e de entender o mundo tanto da língua e da cultura meta quanto da própria,

ajudando o aluno a crescer como indivíduo, a conhecer melhor sua própria cultura e a superar atitudes e condutas etnocêntricas.

O estudante, por sua vez, de acordo com as recomendações das autoras, deve dispor de informação suficiente para saber o que se espera dele em cada situação de comunicação na língua estrangeira; assim poderá decidir, em cada caso que se apresente, se quer continuar sendo estrangeiro ou adaptar-se ao que lhe é culturalmente exigido ou pressuposto.

O objetivo maior de preparar o estudante para a comunicação em um contexto sócio-cultural pode ser resumido nas palavras de Miquel e Sans (1992, p.9) *Quizá, de este modo, restituyendo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor.*

### **1.3.3 Comunicativo e cultural nas aulas de língua: sugestões de atividades**

García (2004) comenta que o professor e o preparador de materiais didáticos devem conhecer a realidade sócio-cultural de seus estudantes e procurar ampliar constantemente essas informações por meio de dinâmicas que fomentem o entendimento mútuo, adotando um enfoque intercultural que favoreça o intercâmbio de informações e a reflexão conjunta sobre as questões culturais intrínsecas à aprendizagem de idiomas.

A autora sugere evitar atividades com enfoque superficial e defasado da cultura, ou que apresentem alguns aspectos culturais como se fossem a única verdade e a única visão possível, bem como exemplos generalizantes e baseados em estereótipos. Tampouco recomenda atividades que ofereçam respostas definitivas, fechadas, ou material didático que apresente a cultura isolada do conteúdo, ou apresentado no final da unidade didática, ou ainda material que recorra à cultura para explicar a diferença e justificar a exclusão. Atividades que não oferecem ao aluno oportunidades para opinar sobre o tema e propostas didáticas que fogem dos aspectos problemáticos também devem ser evitadas, pois, segundo a autora, os problemas também se prestam à análise e à reflexão sobre visões e crenças estereotipadas.

Entre os traços encontrados em materiais didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira que favorecerem a inclusão do componente cultural, García (2004, p. 3) aponta a inclusão de atividades que possibilitem a análise de conteúdos culturais, valores, crenças e ideais que levem em conta fatores afetivos, cognitivos e situacionais e que fomentem a competência intercultural; material que enfatize o normal e cotidiano das culturas, não só o exclusivo,

favorecendo a reflexão dos alunos e a compreensão dessas culturas; que apresente a cultura integrada ao curso, com uma progressão de aspectos culturais que permita dinâmicas interculturais ao longo do processo de aquisição da língua.

De acordo com García (2004), o material deve oferecer ao aluno alternativas de reflexão sobre a cultura de origem e a cultura alvo, para que possa compará-las e estar preparado para se comportar culturalmente nas interações, além de incluir atividades que lhe ofereçam conhecimentos básicos sobre a cultura que estuda, antes de dar opinião sobre ela. O professor deve incentivar o aluno a utilizar material adicional de consulta na reflexão sobre os aspectos culturais tratados, de modo que indague, compare, analise e chegue às suas próprias conclusões; incentivar a análise, a interpretação, a comparação, o debate, a reutilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, e apresentar atividades que permitam a progressão e a revisão de conteúdos. O objetivo dessas atividades é fornecer ao aluno conhecimento sobre a cultura de estudo e estratégias para a *comunicación intercultural*<sup>9</sup>, permitindo-lhe a compreensão maior de sua cultura de origem, enquanto *descubre otros modelos culturales e os entende, compara, participa e acepta*. (GARCÍA, 2004, p. 4).<sup>10</sup>

A filmografia, as produções musicais, as produções literárias e outras manifestações culturais podem ser tomadas como amostras para o ensino de língua de acordo com a sensibilidade do professor e sua disponibilidade de material.<sup>11</sup>

A produção cinematográfica, sobretudo dos países americanos de língua espanhola, traz inúmeras referências históricas e culturais. Soler (2004, p. 3) recomenda que se utilizem obras de diretores críticos e engajados com a realidade sócio-política de seu país. Garrido (2006) afirma que o cinema, além de seus atrativos naturais, apresenta aspectos essenciais da atividade comunicativa, como a linguagem não-verbal e os cenários, que são elementos-chave para a aprendizagem de línguas, além de oferecer ao estudante informação cultural sobre o grupo que utiliza a língua meta e possibilitar-lhe a prática de estratégias de compreensão que podem ser aplicadas a contextos reais.

El cine no ha de ser la gran disculpa del profesor de español para no prepararse un par de clases, el cine ha de ser insertado con gran sabiduría y profesionalidad, organizando debates y todo tipo de actividades alrededor de él, haciendo comentarios constantes acerca de los aspectos culturales y lingüísticos reseñables en la película, deteniendo cuando sea necesario la proyección. (GARRIDO GARCÍA, 2006, p. 2.)

---

<sup>9</sup> Grifo meu.

<sup>10</sup> Tradução minha.

<sup>11</sup> No Anexo 1 apresento sugestões para trabalhar os filmes *Como agua para chocolate* e *Mar adentro*.

As canções são canal de expressão de sentimentos, e podem, em alguns casos, trazer informações referentes a diferentes períodos sócio-histórico-políticos. Têm também a vantagem de contar com um texto, o que permite a abordagem por gênero e a exploração de aspectos de léxico, sintaxe e outros.

O aluno brasileiro recebe sempre muito bem as atividades de aprender língua estrangeira por música. Essa identificação musical favorece o trabalho com canções. Soler (2004, p. 4) sugere a abordagem do tema com os alunos tentando identificar se pertencem a culturas que cantam ou que não cantam; se cantam em grupo ou individualmente. Uma atividade inicial para trabalhar canções pode ser investigar em que situações canta um povo, qual o significado do canto para as culturas abordadas. No Anexo 2 apresento sugestões para trabalhar canções.

Os textos literários também podem ser utilizados para o aporte de cultura enquanto se estuda gramática, por exemplo. Se o tema estudado é acentuação ou pontuação, o professor pode trazer para a sala de aula um fragmento literário para que o aluno o acentue ou pontue corretamente. Quando se leciona língua e literatura espanhola, é possível fazer um trabalho interdisciplinar, organizando as tarefas lingüístico-culturais em harmonia com o conteúdo de literatura. O professor deve despertar a atenção dos alunos para identificar no texto literário marcas culturais na descrição dos personagens (não apenas física e de vestuário, mas de comportamentos, gestos, atitudes, reações, sua relação com o tempo e o espaço), em cenários, caracterização de épocas, no contexto histórico e social; em todos estes aspectos, o aluno atento encontrará sinais que o ajudarão a preparar-se para o contato intercultural.

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) traz referências à aprendizagem intercultural que orientam o professor no preparo de tarefas culturais associadas às atividades de ensino de língua (apartados 10, 11 e 12: Referentes culturais; Saberes e comportamentos socioculturais; Habilidades e atitudes interculturais). Na Internet é possível acessar material teórico e prático para a inclusão do componente cultural nas atividades de ensino de língua estrangeira.

O elemento cultural esteve presente em todas as etapas da produção escrita desta pesquisa. Ao trabalhar, por exemplo, com o gênero cultural "cartões postais", pedi aos alunos que identificassem em que situações se os envia, para quem, que tipo de linguagem se utiliza de acordo com o destinatário (registro formal ou informal) e que realizassem uma breve investigação

histórica sobre o monumento ou ponto turístico retratado no cartão a ser produzido. Na mensagem, além das informações pessoais, deveriam aparecer informações histórico-culturais.

A produção de cartas, tanto pessoais como formais, também levou em conta elementos culturais. As "cartas de apresentação" basearam-se em material autêntico, disponível na Internet, que contextualiza as situações em que são escritos cada tipo de carta e apresenta orientações culturais para sua escritura e para o êxito de quem busca um posto de trabalho. As atividades finais de produção de textos argumentativos também se basearam em material autêntico, jornais argentinos e espanhóis.

Ao apresentar o componente cultural para a classe, o professor deve lembrar que a língua é o veículo pelo qual se expressam as crenças, costumes, valores e hábitos, conquistas e conhecimentos que formam a cultura de um povo. Atividades que incluem o componente cultural têm a finalidade de preparar os alunos para a comunicação intercultural, conscientizando-os de que nenhuma cultura, com seu conjunto de crenças, costumes e valores não é única nem absoluta, nem superior ou inferior a outra.

#### **1.4 O conceito de gênero discursivo**

Bakhtin (2002) define gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, que surgem e funcionam dentro de uma esfera de atividade social em dado momento histórico. Apresentam uma forma pela qual podem ser reconhecidos e surgem para cumprir uma determinada função.

O autor atribui aos gêneros uma estabilidade relativa, relacionada à sua existência histórica – alguns são mais duradouros, passam por modificações e permanecem; outros têm vida mais curta. Também divide os gêneros em primários e secundários, relacionando os primeiros às ideologias do cotidiano, e os segundos às ideologias estabilizadas e formalizadas. Os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata (comunicação oral ou escrita do dia-a-dia); são os bilhetes, cartas, diários, conversas sobre temas cotidianos. Os gêneros secundários surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa (esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar, etc). São exemplos poema, poesia, romance, tese, encíclica, artigo científico ou jornalístico. Dentro dessa noção, os gêneros secundários absorvem e re-elaboram gêneros primários, e surgem alguns gêneros híbridos (o romance polifônico, por exemplo).

Machado (2005) comenta que a abordagem de Bakhtin muda a rota dos estudos dos gêneros ao introduzir, além do estudo dos gêneros literários e da retórica, o estudo contextualizado das práticas prosaicas que fazem diferentes usos da linguagem. Para essa autora, o campo conceitual da prosaica vislumbrado por Bakhtin abre a possibilidade de se constituir um sistema teórico que condiz com a produção cultural da civilização ocidental. Na esfera prosaica da linguagem, os gêneros incluem todos os diálogos cotidianos e as enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.

#### **1.4.1 Gêneros discursivos e ensino de língua**

Para Machado (2005), o estudo dos gêneros discursivos deve considerar, sobretudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade da comunicação humana, estando linguagem e vida intimamente relacionados e constituindo-se reciprocamente pelos enunciados. Esta vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem lingüística centrada na função comunicativa.

Faraco (2006) compreende que Bakhtin aponta caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional, que deve ter como unidade o enunciado, em contraste com a unidade tradicional dos estudos lingüísticos, a sentença. Os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da produção. Há uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação sócio-verbal, ou seja, o que se faz com os enunciados em determinada atividade social. Neste aspecto, Bakhtin (2002) estabelece um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem, e essa utilização se efetua em forma de enunciados.

Por sua vez, Fiorin (2006) critica a apropriação inadequada do conceito de gênero discursivo pela área pedagógica no Brasil, principalmente depois que os PCN estabeleceram que o ensino de língua portuguesa se fizesse com base nos gêneros. O autor comenta que os livros didáticos começaram a apresentar o gênero como um conjunto de *formas* a que o texto deve obedecer. O gênero passou a ser ensinado de maneira normativa, como se ensinava gramática. Tornou-se um produto, foco de ensino normativo. Essa abordagem, segundo Fiorin (2006), contraria a teorização bakhtiniana sobre o gênero, que leva em conta o processo de sua produção, partindo do vínculo que existe entre a utilização da linguagem e as atividades humanas.



No trabalho com gêneros discursivos, Fiorin (2006) lembra que a ênfase deve recair sobre sua relatividade e não sobre sua estabilidade, pois os gêneros estão continuamente em mudança. As alterações são incessantes, porque as esferas de atividade se desenvolvem e se tornam mais complexas, implicando o surgimento ou desaparecimento dos gêneros ou sua mudança de sentido. O gênero, portanto, une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. Se por um lado é possível reconhecer propriedades comuns em conjuntos de textos, por outro lado essas propriedades estão em contínua alteração.

Marcuschi (2006) também critica a laicização do termo *gênero*, que se aplica a toda a produção textual. Entende que os gêneros devem ser concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social incorporadas na linguagem, o que lhes confere dinamicidade. Aponta a importância da circulação dos gêneros discursivos, mostrando que estão presentes na organização da sociedade em todos os seus aspectos, sendo que os gêneros prosaicos ajudam a estruturar toda a ação de uma comunidade, atuando como organizadores da vida social.

Para Marcuschi (2006), o importante em relação aos gêneros é a análise e compreensão de sua organização e das ações sociais que intermedeiam, fatores que orientaram as produções dos alunos nesta pesquisa. O autor considera que, ao cumprir a função de organizar nossa fala e escrita, os gêneros configuram-se como uma espécie de gramática social, uma gramática da enunciação.

Por concordar com o autor quando recomenda que o ensino baseado em gêneros deve ser orientado para aspectos da realidade do aluno, pelo menos como ponto de partida, nesta pesquisa tomei como base a produção de gêneros que lhes fossem significativos, partindo dos mais simples, como o bilhete e o cartão postal, passando pelas cartas pessoal e comercial, até chegar à carta de reclamação, que requer o conhecimento do manejo de estruturas argumentativas.

#### **1.4.2 Argumentação no trabalho com gêneros discursivos: “cartas de reclamação”**

As cartas de reclamação foram escolhidas como o ponto alto da produção escrita nesta pesquisa porque esse tipo de texto, segundo Silva (2003), envolve mecanismos de reflexão que ativam o pensamento superior e desenvolvem o senso crítico. Além disso, o a argumentação pressupõe um conhecimento mais profundo das estruturas da língua-alvo, que serão colocadas a serviço da defesa do ponto de vista do autor do texto.

A argumentação apresenta o ponto de vista do autor sobre determinado assunto, buscando fazer com que o leitor compartilhe de sua opinião. Caracteriza-se por ser dialógica e lógica. É

dialógica porque, como afirma Dolz (2004), assume a forma de um diálogo com o pensamento do outro para transformar sua opinião.

A contra-argumentação é parte do caráter dialógico da argumentação. Consiste em aceitar ou refutar as possíveis razões da posição contrária, tratando de enfraquecê-las ou contradizê-las. Para influenciar na forma de pensar ou de agir do destinatário, o emissor utiliza argumentos baseados na razão ou na persuasão.

Argumentos racionais se prestam ao convencimento, argumentos persuasivos apelam aos sentimentos. Para obter sucesso em sua argumentação, o autor/emissor precisa definir quem é seu destinatário, para poder prever suas opiniões, organizar justificações adequadas e fazer concessões as suas razões.

O caráter lógico da argumentação se manifesta por meio de uma estrutura em que se confrontam elementos racionais que conduzem a uma conclusão. São eles:

- O objeto ou tema sobre o qual se argumenta;
- A tese que se defende ou o ponto de vista do argumentador sobre o tema;
- Os argumentos ou razões em que se baseia para defender sua opinião ou ponto de vista.

Silva (2003, p. 62) lembra que, entre as principais características da argumentação está “o recurso de justificar as afirmações presentes no discurso, pois, por meio da exposição das razões que sustentam uma assertiva, é possível evidenciar o valor de verdade que elas apresentam.”

O argumentador pode assumir uma postura positiva ou negativa, o que determina diferentes tipos de argumentação: a favor ou de prova, apresentando argumentos que sustentam sua posição, e argumentação contrária ou de refutação, na qual se combatem os argumentos contrários a sua postura. (ÁLVAREZ, 1997).

Os argumentos, por sua vez, podem ser:

- Racionais: baseados em idéias e verdades admitidas e aceitas pela sociedade;
- De fato: baseados em provas observáveis;
- Exemplos: baseados em exemplos concretos
- De autoridade: baseados na opinião de pessoas de prestígio
- Que apelam aos sentimentos do receptor.

A organização interna da seqüência de informações e a presença explícita de emissor e receptor /destinatário são características que permitem o reconhecimento imediato de um texto argumentativo. O emissor se manifesta pelo uso freqüente da primeira pessoa, enquanto o

receptor se identifica por meio das fórmulas que o emissor utiliza para dirigir-se a ele, pedindo sua adesão à tese que defende.

A organização ou estrutura do texto argumentativo apresenta, normalmente, quatro subdivisões:

- apresentação ou introdução, na qual se apresenta o tema sobre o qual se vai argumentar, tentando desde esse momento atrair a simpatia do destinatário para a causa que se defende;
- exposição dos fatos, enumerando e explicando os fatos considerados fundamentais para a apresentação da tese de maneira clara e concisa;
- argumentação, que é a parte central do texto, na qual se apresentam os argumentos que apóiam o ponto de vista do argumentador;
- conclusão, que resume o que foi exposto (a tese e os principais argumentos). Na conclusão o argumentador tem a última oportunidade de convencer o destinatário. (ÁLVAREZ, 1997).

Silva (2003, p.57) acredita que “a prática relativa à identificação ou seleção de argumentos pode ser uma excelente oportunidade para o desenvolvimento do senso crítico”, que representa para a autora o ponto de partida para a argumentação. Baseada em suas experiências, Silva (2000) comprova que o conhecimento da realidade é fundamental para o desenvolvimento do pensamento do aluno.

Por sua vez, Koch (1987) considera a argumentação uma atividade lingüística fundamental do ser humano (p.19): “Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, forma juízos de valor [...], tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.” E Lipman (1995, p.183) acrescenta que “é o bom julgamento que caracteriza a interpretação profunda de um texto escrito, a redação equilibrada e coerente, a compreensão lúcida daquilo que ouvimos e o argumento persuasivo.”

A inclusão de cartas de reclamação nesta pesquisa também se baseou nos descritores da escala de expressão escrita geral do *Marco Europeo Común* para o ensino e aprendizagem de idiomas (p.64); segundo a qual o aluno, no nível C1 ou Usuário Competente, “escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.”

## **1.5 O *Marco Común de Referencia* (2002) e a produção escrita em espanhol no curso de Letras para a progressão de níveis de referência**

O *Marco Común de Referencia* (2002, doravante MCR) para ensino e aprendizagem de língua estrangeira surgiu a partir da preocupação do Conselho Nacional da Europa em fornecer diretrizes que uniformizassem os parâmetros de aprendizagem de língua estrangeira nos diversos países, considerando que a Europa, a partir da implantação da Comunidade Européia, torna-se a cada dia uma nação mais unificada, sendo necessário promover-se a integração de seus cidadãos, lingüística e culturalmente.

Essa obra pretende oferecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino, cursos, materiais didáticos, exames de avaliação de nível e outras atividades ligadas ao ensino / aprendizagem de idiomas. Descreve os conteúdos que os estudantes precisam aprender para utilizar a língua para se comunicar, bem como os conhecimentos e destrezas que precisam ser desenvolvidos para garantir-lhe uma atuação eficaz. E, importante para esta pesquisa, “define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje.” (MCR, 2002, p.1).

Sua colaboração para esta pesquisa se deu por meio de elementos fornecidos para

Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas [...] fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos, definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción [...] de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas. (MCR, 2002, p.3).

O enfoque adotado pelo MCR (2002) é baseado na ação, levando em conta os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, bem como todas as capacidades específicas que os indivíduos aplicam como agente social na realização de tarefas, que podem ser lingüísticas ou não. Por tarefas compreendem-se as ações que os usuários da língua realizam utilizando estrategicamente suas competências específicas para atingir um resultado concreto. O enfoque baseado na ação, portanto, também leva em conta os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, e as capacidades específicas que o usuário aplica ao atuar como agente social.

O MCR (2002) considera que as competências (gerais e comunicativas), o contexto, as atividades de língua, os processos, o texto, seu âmbito de produção, as estratégias utilizadas e a

tarefa, elementos integrados que possibilitaram a produção de textos para esta pesquisa, estão relacionados entre si em todas as formas de uso e de aprendizagem da língua, de modo que *cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaria de alguna manera relacionado con cada una de esas dimensiones*. (MCR, 2002, p.10) A competência lingüística comunicativa do aluno ou usuário é acionada por meio de atividades de língua que envolvem a compreensão, a expressão, a interação ou a mediação. Cada um desses tipos de atividade se concretiza por meio de textos, orais, escritos ou em ambas as formas.

Os níveis comuns de referência usados para medir o domínio da língua apresentam uma dimensão vertical e outra horizontal, sendo que a vertical estabelece uma série ascendente de níveis comuns de referência para descrever o domínio que o aluno tem da língua, e a horizontal apresenta parâmetros de atividade e de competência comunicativas, configurando-se as duas em um quadro descritivo. Essa organização leva em conta o fato de que a aprendizagem de uma língua supõe uma progressão tanto horizontal como vertical, por meio do qual os alunos *van adquiriendo el dominio para actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas*. (MCR, 2002, p.18).

O esquema a seguir ilustra a disposição das escalas descritoras de nível do MCR (2002). A leitura deve ser feita de baixo para cima, para que se possa perceber o progresso do aprendiz.

<b>USUÁRIO COMPETENTE</b>	<b>C2</b> Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.
<b>USUÁRIO COMPETENTE</b>	<b>C1</b> Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
<b>USUÁRIO INDEPENDIENTE</b>	<b>B2</b> Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos.
<b>USUÁRIO INDEPENDIENTE</b>	<b>B1</b> Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas.
<b>USUÁRIO BÁSICO</b>	<b>A2</b> Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes.
<b>USUÁRIO BÁSICO</b>	<b>A1</b> Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

**Figura 3.** Adaptação do quadro *Niveles comunes de referencia: escala global*. (MCR, p. 26).

### 1.5.1 Descrição dos níveis comuns de referência (MCR, 2002, p. 36-39)

- **Nível A1 (Acesso):** é o nível mais baixo do uso gerativo da língua, ponto em que o aluno pode interagir de maneira simples. Sabe apresentar e responder perguntas sobre si mesmo, sobre o lugar onde vive, sobre as pessoas que conhece e as coisas que possui.
- **Nível A2 (Plataforma):** neste nível o usuário ou aprendiz utiliza a língua para cumprir funções sociais, tais como cumprimentar e dirigir-se às pessoas de maneira amável, reagir a notícias, responder sobre suas atividades profissionais e de lazer, convidar e responder a convites, oferecer e responder a um oferecimento, discutir o que fazer, aonde ir e preparar um encontro ou entrevista.
- **Nível B1 (Umbra):** o usuário é capaz de manter uma interação e de fazer-se entender em diferentes situações de interação e tem flexibilidade lingüística para enfrentar os problemas cotidianos.
- **Nível B2 (Avançado):** reflete a situação do usuário que apresenta desenvoltura em um discurso de caráter social e apresenta um grau de consciência da língua que lhe permite corrigir equívocos e erros que possam gerar mal-entendidos.
- **Nível C1 (Domínio operativo eficaz):** o usuário domina um amplo repertório lingüístico que lhe permite uma comunicação fluente e espontânea.
- **Nível C2 (Maestria):** caracteriza um grau de precisão, propriedade e facilidade no uso da língua que lhe permite, entre outras habilidades, transmitir matizes de sentido de forma precisa.

Os níveis comuns de referência permitiram a classificação da primeira produção escrita dos alunos que foram acompanhados nesta pesquisa (A2, Usuário Básico) e o estabelecimento de uma meta para avaliar seu progresso (C1, Usuário Competente).

### 1.6 O *Plan curricular* do Instituto Cervantes (PCIC, 2007)

O Instituto Cervantes é a instituição encarregada pelo governo espanhol de promover o ensino e o uso da língua. Essa instituição adota um plano curricular que garante a coesão da atividade acadêmica em toda a rede, possibilitando a seus docentes, em diferentes países, a organização dos conteúdos de maneira coerente, ao mesmo tempo adaptando-os às condições locais. Esse plano ou *plan* foi atualizado recentemente com base nos conteúdos do *Marco común*

*de referencia* (MCR, 2002), estabelecendo níveis de referência específicos para o ensino de espanhol, que integram aspectos culturais ao ensino de língua:

buscamos en este documento establecer los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que son de aplicación en todos los centros para asegurar la coherencia de nuestra actividad académica. Pero, además, aspiramos a ofrecer una guía a todos los enseñantes de español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades. (PLAN CURRICULAR del INSTITUTO CERVANTES, 2007, p. 9-10).

Apresentada em três volumes, nos quais se desenvolvem, respectivamente, os níveis A1-A2, B1-B2 e C1-C2 do *Marco de referencia*, a nova versão do *Plan Curricular* oferece aos docentes do Instituto e aos professores de espanhol como língua estrangeira *un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español* (p.11), especificando objetivos gerais e conteúdos para seu ensino e aprendizagem.

A necessidade de desenvolver e fixar os níveis de referência para o espanhol se deu porque as escalas de descritores do MCR (2002) apresentam de maneira muito geral as atividades comunicativas que os alunos são capazes de desempenhar e as competências que poderão ser ativadas em cada nível.

O *Plan curricular*, mesmo desenvolvendo o conteúdo do MCR (2002), não é um programa de língua pronto para ser levado à sala de aula. Seus inventários exigem do profissional que os utiliza um tratamento adequado, de acordo com seus objetivos, servindo, entre outras aplicações, como ponto de partida para a elaboração de programas de ensino de espanhol, como o que apresento neste trabalho.

### **1.6.1 Componentes dos níveis de referências**

Os níveis de referência desenvolvidos no *Plan curricular* (2007) apresentam cinco componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem, que se desdobram em:

- Componente gramatical: Inventários: Gramática; Pronúncia e prosódia; Ortografia.
- Componente pragmático-discursivo: Inventários: Funções; Táticas e estratégias pragmáticas; Gêneros discursivos e produtos textuais.
- Componente nocional: Inventários: Noções gerais; Noções específicas.

- Componente cultural: Inventários: Referentes culturais; Saberes e comportamentos sócio-culturais; Habilidades e atitudes inter-culturais.
- Componente de aprendizagem: Inventário: Procedimentos de aprendizagem.

Na elaboração do roteiro para o trabalho em classe desta pesquisa consultei, do componente gramatical do PCIC, os inventários de gramática e ortografia; do componente pragmático-discursivo, os gêneros discursivos e produtos textuais; do componente cultural, referentes culturais e saberes e comportamentos sócio-culturais.

### 1.7 A pedagogia de projetos

A organização da prática docente para esta pesquisa se enquadra na concepção de ensino por projetos, *Project Work* ou Pedagogia de Projetos (PP). Cerezal (1990) comenta que essa prática implica um conjunto de atividades que envolvem a escolha do tema, a organização do trabalho, o recolhimento de informação e materiais, sua classificação e análise, bem como investigação, intercâmbio de idéias, a possibilidade de reajuste de modos de trabalho e objetivos, e seu resultado final é um produto – neste caso, uma nova metodologia para o ensino de espanhol no curso de Letras.

Uma das características da PP é a maneira como o conteúdo é trabalhado: em vez da abordagem lingüística tradicional, em que “recebe” a língua, o aluno precisa manipulá-la para alcançar o objetivo proposto, por meio da realização de tarefas; essas, por sua vez, embora importantes para a motivação do estudante, estimulando uma resposta ativa de sua parte, não são o ponto mais importante dessa abordagem: seu foco recai sobre o processo.

Nesta pesquisa, a produção de gêneros discursivos caracteriza a realização de tarefas por parte dos alunos; para sua produção, manipularam a língua em seus vários níveis; e o foco dos trabalhos foi o processo, ou seja, a progressão da escrita de acordo com os níveis de referência.

Cerezal (1990) enumera, dentre as vantagens do ensino por projetos, o fato de essa prática:

- basear-se no trabalho por tarefas;
- permitir a interação entre os estudantes;
- favorecer a autonomia na aprendizagem;
- justificar o uso da língua que se manipula, em função do cumprimento das tarefas;
- favorecer a motivação e o comprometimento do aluno;



- permitir ao aluno *produzir linguagem*, em vez de simplesmente recebê-la.

A opção pela PP nesta pesquisa se deu porque, como explica Cerezal (1990), o professor deve ter consciência de que a prática docente no ensino de línguas hoje em dia precisa ser inovadora e motivadora, e procurar encontrar modos de ensinar que favoreçam a aprendizagem de língua estrangeira e que motivem os alunos.

A PP, por ser inovadora, cria novas perspectivas para a melhoria da educação. Por meio de projetos é possível estabelecer uma prática docente personalizada, criando programas, analisando os resultados de sua aplicação, modificando-os naquilo que não funciona: “una práctica docente inmersa en unas circunstancias concretas: las mías propias, las de mis alumnos, las de mi centro, las del lugar donde se encuentra; distinta de las demás prácticas docentes de otros compañeros en otros centros”. (CEREZAL, 1990, p.3-4).

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

#### 2.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo apresento as bases teóricas utilizadas para os procedimentos, os roteiros para a produção escrita preparados de acordo com os níveis de referência apresentados pelo MCR (2002) e desenvolvidos pelo PCIC (2007), e descrevo o dia-a-dia em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto de práticas escritas.

#### 2.2 Procedimentos e sujeitos da pesquisa

Considero que para o futuro professor é fundamental escrever bem, saber argumentar e conhecer os gêneros discursivos, de maneira que possa dar prosseguimento a sua carreira, seja nos estudos ou no desempenho de sua profissão. Por esse motivo, decidi realizar a pesquisa aqui descrita, voltada para os alunos do curso de Letras, com habilitação em Espanhol, baseada em práticas de produção escrita para a progressão de níveis de referência, para que, ao término do curso, os resultados pudessem ser comprovados por uma produção final classificada no nível C1, ou de Usuário Competente, no qual, de acordo com o *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCR, 2002, p.64), o aluno

escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos relatando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.

Os procedimentos de pesquisa incluíram uma proposta de exercícios baseados na produção de gêneros discursivos que, após serem corrigidos por mim, eram analisados conjuntamente em sala de aula, com a identificação de problemas que envolviam a ortografia, o conhecimento e as escolhas lexicais, a sintaxe, a coesão e coerência do texto, em um momento de aprendizagem e reflexão para o grupo.

Os sujeitos foram 16 alunos do 4º ano de Letras / Espanhol de uma instituição particular de ensino superior, neste relato representados pela análise da produção anual de três alunos. Trata-se de um grupo relativamente pequeno de estudantes, predominantemente feminino (apenas dois rapazes), com faixa etária entre vinte e quarenta anos. Esses estudantes foram meus alunos desde o primeiro ano da faculdade, e almejavam terminar o curso com um bom nível de espanhol,

já com vistas ao ingresso no mercado de trabalho (uns poucos já estavam lecionando espanhol no Ensino Fundamental). Durante a realização da pesquisa, participaram ativamente da produção e refacção de textos, conscientes de que essas práticas favoreceriam sua produção escrita e o conhecimento da língua.

O compromisso assumido pelo grupo foi que, na busca de seu aprimoramento, problemas analisados em classe e esclarecidos durante o momento de correção não mais deveriam repetir-se. Os alunos compreendiam que só assim poderiam progredir.

Os estudantes também leram contos indicados por mim, a fim de enriquecer seu vocabulário, ter contato com as estruturas sintáticas e com a cultura da língua-alvo, e desenvolver o gosto pela leitura em espanhol. As leituras indicadas não têm, necessariamente, relação com o gênero produzido.

### **2.3 Embasando os procedimentos**

Esta investigação teve como base os fundamentos teóricos qualitativos, como descritos por Bogdan e Biklen (1994, p.16): dados tirados diretamente do ambiente natural (a sala de aula e os estudantes), sendo o professor-investigador o instrumento principal; predomínio da descrição; interesse pelo processo; análise indutiva dos dados e importância do significado (o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências).

Os procedimentos adotados seguiram a linha da pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (2005, p. 10): “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]”.

Thiollent (2005, p. 10) comenta que um dos objetivos da pesquisa-ação é “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.”

Três tipos de pesquisa-ação são descritos por Andaloussi (2004): 1. de explicação ou “sobre”, realizada sobre uma ação, sem implicar participação obrigatória nela; 2. de aplicação ou “para”, na qual o pesquisador oferece aos participantes diversos cenários para que escolham o que melhor lhes convêm; 3. de implicação ou “por”, quando pesquisador e atores, implicados na pesquisa, tornam-se co-autores. As funções da pesquisa-ação, para esse autor, são “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e

incitando-a a desencadear novas ações.” (p.86). Andaloussi (2004) acrescenta que esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador produzir conhecimento, gerando simultaneamente ação e saber. Sua finalidade é a participação dos interessados na resolução de problemas e, segundo o autor, novos saberes surgem a partir das etapas fixadas pelos participantes para avaliar o curso da ação.

Ainda Andaloussi (2004, p.141) explica que as produções realizadas ao longo de uma pesquisa-ação podem ser classificadas como:

1. Produções didáticas: envolvem a produção de material por parte do educador, questões sobre o uso das ferramentas pedagógicas e a busca de soluções e superação de obstáculos.
2. Produções praxiológicas: o saber didático encontra-se profundamente vinculado à prática. Saber relacionar momentos de reflexão e a análise com momentos de produção e aprendizado é a base para a elaboração teórica e o aperfeiçoamento da prática.
3. Produções científicas: resultantes da análise dos dados coletados realizada pelo pesquisador, organizando os fatos de maneira coerente para produzir um saber científico.

A pesquisa aqui relatada apresenta os três tipos de produções citados por Andaloussi (2004): é didática, porque se buscaram soluções para problemas de ensino e aprendizagem; é praxiológica, pois relaciona o processo de ensino e aprendizagem à prática, e é científica, caracterizada pela coleta e análise de dados e sua organização pela professora- pesquisadora, pela perspectiva de contribuir para a produção de um saber científico.

descritores do quadro *Expresión Escrita en General* do MCR (2002) possibilitaram classificar no Nível A2 as produções escritas dos alunos anteriormente ao início das práticas:

<i>EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL</i>	
<b>C2</b>	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
<b>C1</b>	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
<b>B2</b>	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
<b>B1</b>	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
<b>A2</b>	<b>Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.</b>
<b>A1</b>	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

**Figura 4.** Quadro dos descritores de nível da expressão escrita em geral.

Esses descritores também possibilitaram o estabelecimento da meta de atingir o nível C1 na expressão escrita, por meio da aplicação do programa de práticas escritas.

A produção escrita baseou-se em parte no projeto para produção de gêneros estruturada por módulos didáticos, como ensina Lopes-Rossi (2003a):

a) Módulo didático 1: Leitura do gênero para conhecimento de suas propriedades discursivas, textuais e lingüísticas: tem como objetivo levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero, em contato com um modelo original que o professor deve levar para a sala de aula. Cabe ao professor nesta etapa mostrar ao aluno que o texto está constituído por elementos verbais e não-verbais.

b) Módulo didático 2: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas, organizada em várias etapas. Lopes-Rossi (2003a) sugere que este módulo seja realizado com os alunos organizados em pequenos grupos, para favorecer a troca de informações e a divisão de tarefas. No caso desta pesquisa, os alunos trabalharam individualmente no momento da produção escrita, mas houve participação coletiva na revisão e correção dos textos.

Lopes-Rossi (2003a) sugere ainda um terceiro módulo, de divulgação ao público, que não foi realizado nesta pesquisa. Nesta etapa, o produto final é divulgado de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

A escolha do gênero discursivo para cada etapa da produção escrita foi realizada a partir de um tema cultural, relacionado ao papel assumido pelo aluno, que se colocou na pele do *estudiante extranjero en un país de habla española*. Os gêneros ganhavam em conteúdo e

complexidade, à medida que o estudante se integrava e interagía na nova cultura. O cotidiano foi representado pelo bilhete; as impressões do primeiro contato com a nova cultura pelo cartão postal; a saudade de casa pela carta pessoal; a procura de emprego pela carta comercial; a integração na nova cultura pelas cartas de opinião e de reclamação.

UN ESTUDIANTE EXTRANJERO EN UN PAÍS DE HABLA ESPAÑOLA TEMAS CULTURAIS E GÊNEROS DISCURSIVOS	
O COTIDIANO	Bilhetes e notas para quadro de avisos
PRIMEIRAS IMPRESSÕES	Cartão postal formal e informal
SAUDADES DE CASA	Carta pessoal
BUSCANDO TRABALHO	Carta comercial respondendo a um anúncio e de autocandidatura a um emprego
MINHA OPINIÃO E MEUS DIREITOS	Carta de opinião para um jornal e cartas de reclamação

**Figura 5.** Quadro da representação de temas culturais por gêneros discursivos.

**2.4 Roteiros para a prática da produção escrita, baseados nos níveis de referência para aprendizagem de espanhol apresentados pelo *Marco común de referencia* (2002) e desenvolvidos pelo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007).**

**Ano de aplicação da prática: 2008**

**Sujeitos da pesquisa: alunos do 4º ano de Letras/Espanhol de uma instituição particular**

**Roteiro 1**

**Bimestre: Março / Abril:**

**Nível de referência:A2**

Enfoque cultural: *o aluno como agente social*. (Cf. PCIC,2007, Nível A1-A2, p.81, 1.3):

tem como objetivo capacitar o estudante a produzir textos orais e escritos relacionados a seu entorno e suas necessidades mais imediatas.

Tema cultural: *Un estudiante extranjero en un país de habla española: su cotidiano.*<sup>12</sup>

Fase de aceitação (Cf. IGLESIAS, 2003, p.21-22): envolve o respeito às diferenças de conduta referentes a aspectos culturais como uso da linguagem, conduta não-verbal e estilos de comunicação.

a) *Su cotidiano*: unidade cultural-temática em que o estudante, logo após chegar ao país de língua espanhola, considerando que tem conhecimento básico de espanhol (Nível A2 de acordo com o

<sup>12</sup> O aluno sujeito da pesquisa assumiu a identidade desse *estudiante extranjero*, lugar de onde passa a enunciar, vivenciando pela produção escrita o processo de inserção cultural.

MCE, 2002, anteriormente diagnosticado), escreve bilhetes e notas simples, sendo duas para o quadro de avisos da universidade (procurando um companheiro para dividir apartamento, procurando seu cachorro desaparecido) e outra avisando ao companheiro de moradia que precisa fazer uma viagem urgente a seu país de origem.

Objetivo de comunicação: escrever textos relacionados a seu entorno e suas necessidades mais imediatas. Os textos, de acordo com o PCIC (2007), Nível A2 de produção escrita, devem apresentar as seguintes características (p. 81):

- ter uma estrutura clara y simples, tanto formal como conceitualmente;
- trazer informação concisa e explícita;
- sua compreensão não requer muita familiaridade com uma cultura estrangeira;
- ser escritos em formato acessível, preferencialmente impressos.

Gênero produzido: *Notas y mensajes* (bilhetes)

De acordo com o PCIC (2007), Nível A2 (p. 290), neste nível de referência o aluno é capaz de escrever notas e mensagens muito breves e simples sobre áreas de necessidade imediata:

- a. Comunicando uma viagem urgente;
- b. Nota para quadro de aviso: perdeu-se um cachorro
- c. Nota para quadro de aviso: procurando colega para dividir apartamento.

### **Nível A2+:**

Gênero produzido: *tarjetas postales* (cartões postais)

O estudante envia cartões postais com elementos culturais, descritivos ou históricos, relacionados à imagem do cartão, a duas pessoas de seu país de origem, sendo um cartão formal e o outro informal. (Cf. *Plan Curricular*, 2007, Nível A2, p.290)

Leitura indicada: *La luz es como el agua*, García Márquez; *El libro de Arena*, Borges.

Temas gramaticais: revisão gramatical<sup>13</sup>, partir do Inventário de Gramática (PCIC, 2007, Nível A2, p. 110-115).

### **1. Reglas de acentuación**

1.1 acento de diferenciación (diacrítico)

1.2 acento de pronombres y palabras interrogativas

1.3 acento de hiatos

---

<sup>13</sup> Os temas da revisão gramatical mencionada no diário da pesquisa são os listados neste roteiro.

- 1.4 palabras agudas, llanas y esdrújulas
- 1.5 palabras compuestas + adverbios en –mente

## **2. El artículo**

- 2.1 determinado: el, la, los, las. Usos particulares.
- 2.2 contracciones del artículo determinado
- 2.3 indeterminado: un, una, unos, unas.
- 2.4 omisión del artículo determinado / *el* en lugar de *la*
- 2.5 artículo neutro LO: + adjetivo o participio / + adjetivo o adverbio + que / lo que, lo de.

## **3. Marcadores temporales**

- 3.1 Marcadores de frecuencia y repetición: *nunca, rara vez, pocas veces, casi nunca, a veces, casi siempre, a menudo, todos / todas.*
- 3.2 Indicadores de simultaneidad y de permanencia: *mientras, mientras tanto, todavía, aún, cuando.*

## **4. Sustantivos o Nombres**

- 4.1 formación del femenino con sufijos / por palabras distintas
- 4.2 formación del plural: vocal / consonante / y / i / s / z
- 4.3 nombres compuestos

## **5. El Adjetivo**

- 5.1 femenino / plural
- 5.2 comparativos / el superlativo
- 5.3 lo + adjetivo
- 5.4 adjetivos con valor de adverbio
- 5.5 apócope de adjetivos

Temas de revisão após levantamento dos problemas encontrados na primeira produção:

- a. Uso del indicativo y subjuntivo en expresiones como *creo que, no creo que, si, cuando...*
- b. Uso del Imperativo: registro formal e informal; verbo *traer* en Imperativo.
- c. Preposiciones: en + tempo futuro: *estará ahí en la próxima semana/mes, etc.*



- d. Uso de condicional x imperfecto: *podía* x *podría*.
- e. Uso indiscriminado de “quedar”: estudo dos *verbos de cambio*; *quedar* x *quedarse*.
- f. Uso de Pretérito Indefinido x Pretérito Perfecto con expresiones como *ayer* / *esta tarde*.

## **Roteiro 2**

### **Bimestre: Maio / Junho**

#### **Nível de referência: B1**

Enfoque cultural: O aluno como agente social. (Cf. PCIC, Nivel B1, p.21-22). O aluno que alcança este nível domina vocabulário, estruturas, fórmulas e funções lingüísticas que lhe permite abordar temas cotidianos como a família, o trabalho, interesses, gostos e preferências, e é capaz de expressar de maneira razoável sentimentos ou pensamentos sobre temas abstratos ou culturais.

Tema cultural: *Un estudiante extranjero en un país de habla española: Te extraño mucho.*

Fase de adaptação (cf. Iglesias, 2003, p.22): envolve a empatia inter-cultural, comportamentos de adaptação, a consciência de sua própria cultura e de seus contrastes com a cultura meta.

b) *Te extraño mucho*: unidade cultural-temática em que o estudante, passado o período inicial de aceitação cultural, inicia sua fase de adaptação, estabelecendo uma nova rotina no país onde passa a viver. Escreve uma carta à família ou a um amigo, contando sobre sua adaptação à vida no novo país, suas conquistas e dificuldades.

Objetivo de comunicação: escrever uma carta pessoal de extensão média, (Cf. PCIC, Nivel B1, *Carta personal*, p. 330) relatando experiências, sentimentos, acontecimentos relacionados à fase de adaptação cultural. Os textos produzidos neste nível de referência, de acordo com o PCIC devem apresentar as seguintes características (p. 22-23):

- ter estrutura clara, quanto à forma e ao conteúdo.
- a informação geralmente é explícita, mas, se implícita, é facilmente perceptível.
- ter formato acessível, escritos à mão ou impressos, com títulos e subtítulos, se for o caso.

Gênero produzido: *Cartas personales* (Carta pessoal de extensão média)

carta a su familia / novio (a) /amigo (a).

Leitura indicada: *El rastro de tu sangre en la nieve*, García Márquez.

Temas gramaticais: repasso a partir do Inventário de Gramática (PCIC, Nivel B1, p.58-79).

### **1. Demonstrativos:**

1.1 Adjetivos demonstrativos / pronombres demostrativos

## **2. Posesivos:**

2.1 Oposição posesivo tónico / átono: *mi amigo, un amigo mío*.

## **3. Pronombres:**

3.1 Pronombres átonos de OD: *lo, la*. Posición.

3.2 Pronombres átonos de OI: grupo *me, te, le*.

3.3 Combinação de los pronombres átonos: OI + OD, *se por le*

## **4. Adverbios:**

4.1 De tiempo, de cantidad, de modo.

4.2 Intensificadores: *totalmente, realmente, verdaderamente*.

4.3 Relativo *cuándo* con indicativo y subjuntivo.

4.4 Relativo *donde* con demonstrativo de lugar.

## **5. Verbos:** Repasso de uso:

*Presente / Pretérito Imperfecto / Pretérito Indefinido / Pretérito Perfecto / Condicional Simple*.

## **Roteiro 3**

### **Bimestre: Agosto / Setembro**

#### **Nível de referência: B2**

Enfoque cultural: O aluno como agente social. (Cf. PCIC, Nível B2, p. 24).

O aluno que alcança este nível manipula sem problemas documentação especializada dentro de seu campo de interesse.

Tema cultural: *Un estudiante extranjero en un país de habla española: buscando trabajo*.

Fase de integração (Cf. Iglesias, 2003, p. 22): última etapa da adaptação cultural, na qual os sujeitos ampliam sua capacidade de perceber os fatos no contexto cultural para incluir sua própria definição de identidade, envolvendo uma mudança de perspectiva cultural.

c) *Buscando trabajo*: nesta unidade cultural-temática o estudante, já instalado e estudando espanhol, se candidata a vagas de empregos publicados em anúncios. Para tanto, precisa conhecer não só a estrutura do gênero carta de apresentação, como o contexto cultural que envolve sua elaboração: sua esfera de produção e circulação, e a função que cumpre na sociedade. A carta de

apresentação é acompanhada do curriculum vitae, gênero que abordamos também nesse estágio da produção escrita.

Objetivo de comunicação: escrever cartas formais, uma respondendo a anúncio de emprego e outra candidatando-se a uma vaga por iniciativa própria, acompanhadas de *curriculum vitae*. (Cf. PCIC, Nível B2, p. 355: *Carta de solicitud de trabajo*). A produção escrita evolui de mais controlada (carta-resposta) a menos controlada (carta de candidatura).

Gênero produzido: *Cartas formales*. (Cartas formais / comerciais)

a. Carta-resposta a um anúncio de posto de trabalho;

b. Carta buscando trabalho por iniciativa própria.

Leitura indicada: *Historia del señor Jefries y Nassin, el egípcio*, Roberto Arlt.

Temas gramaticais: revisão de temas já estudados, com ênfase no registro formal, organizados a partir do Inventário de Gramática, *Plan Curricular* (2007, Nível B2, p. 61-74)

## **1. El pronombre personal**

1.1 Pronombres átonos de OD: posición, presencia/ausencia

1.1 Pronombres átonos de OI: posición, presencia/ausencia

## **2. Pronombres relativos**

2.1 Relativo que: en relativas explicativas y especificativas

2.2 Quién/quienes: variación de número. Concordancia con el verbo.

## **3. Adverbios y locuciones adverbiales:**

3.1 Adjetivos que no pueden formar adverbios en *-mente*

3.2 Adverbios de tiempo, lugar, modo, cantidad

## **4. Verbos – Repaso de uso:**

*Pretérito Perfecto, Pluscuamperfecto, Condicional.*

## **Roteiro 4**

**Bimestre: Outubro / Novembro**

**Nível de referência: C1**

Enfoque cultural: O aluno como agente social. (Cf. PCIC, Nível C1, p. 21).

O aluno que alcança este nível é capaz de desempenhar de forma ativa o papel que assumiu na comunidade social em que se integrou. Os temas tratados nas interações sociais podem ser abstratos ou complexos, sem que o aluno esteja necessariamente familiarizado com eles.

Tema cultural: *Un estudiante extranjero en un país de habla española: mi opinión y mis derechos.*

Fase de integração, segundo Iglesias (p.22); fase de consolidação (Cf. PCIC Nível C1-C2, *Saberes y Comportamientos Socioculturales*, p. 593): o aluno tem conhecimento de convenções relacionadas com a redação de cartas de reclamação.

c) *Mis opiniones y mis derechos*: unidade cultural-temática em que o estudante, integrado lingüística e culturalmente, participa socialmente escrevendo cartas de opinião a um jornal e cartas de reclamação sobre produtos ou serviços. Essas produções finais configuram os textos argumentativos.

Objetivo de comunicação: escrever uma carta de opinião para ser publicada em um jornal de grande circulação e uma carta de reclamação por uma prestação de serviço ou por um produto que não corresponde ao anunciado. (Cf. PCIC, Nível C1, p. 344-346).

Gênero produzido: *Carta de opinión. Carta de reclamación.*

Leitura indicada: *Espuma sin olvido*, de Numancia Rojas Hernández.

Temas gramaticais: estudo e repasso, organizados a partir do Inventário de Gramática (*Plan Curricular* (2007, Nível C1, p. 52-68).

**1. Adjetivo relativo posesivo cuyo** 1.1 Variación de número y género.

1.2 Concordancia con lo poseído.

**2. Artículo neutro LO**

2.1 Valor enfático: *lo mal que cantó.*

2.2 Valor sustantivador con adverbios: *lo lejos que vive.*

**3. Cuantificadores**

3.1 Partitivos: *la enésima parte, la mitad de la mitad*

3.2 Universales: *todo*; relativo quantificador *cuanto*; *cada uno*; *cualquiera*.

3.3 No universales: con valor negativo: *jamás, en mi vida, en la vida.*

#### **4. Conectores**

4.1 Los marcadores del discurso como guías para el procesamiento de la información

4.2 Tipos de conectores: aditivos, contraargumentativos, consecutivos, causales, organizadores de la información.

4.3 Utilidad, significado e propiedades gramaticales de los conectores

4.4 Inventario: *por otra parte, además, aunque, pero, por eso, dado que, primero, segundo, porque, por tanto, sin embargo, de todas maneras, en ese caso, en consecuencia...*

#### **5. Argumentación**

5.1 Lectura y discusión: ÁLVAREZ, Miriam (1997). *Tipos de escrito II: argumentación.*

5.2 Lectura y discusión: Tipologías textuales: argumentación (material disponible en Internet, *Proyecto Cicerón*).

5.3 Ejercicios de reconocimiento de estructuras argumentativas en textos escritos.

5.4 Orientaciones para elaborar un texto argumentativo

5.5 Producción de texto: carta de opinión e carta de reclamación.

<b>Visão Geral dos Roteiros para produção escrita em Espanhol</b>				
Ano 2008	Roteiro 1	Roteiro 2	Roteiro 3	Roteiro 4
Período	Março/abril	Maio/junho	Agosto/setembro	Outubro/novembro
Nível de referência	A2 / A2+	B1	B2	C1
Tema cultural	O cotidiano	Saudades	Procurando trabalho	Minha opinião e meus direitos
Objetivo	Escrever textos relacionados a seu entorno e suas necessidades mais imediatas; escrever um texto curto descrevendo aspectos culturais ou lugares do país onde se encontra.	Escrever um texto de extensão média, contando sobre sua adaptação ao novo país, suas conquistas e dificuldades.	Escrever cartas formais, respondendo a um anúncio de emprego e candidatando-se a um emprego por iniciativa própria.	Escrever cartas de opinião a um jornal e cartas de reclamação por serviços que não correspondem ao oferecido.
Gênero discursivo	Bilhetes; notas; Cartão postal, formal e informal	Carta pessoal	Carta comercial	Carta de opinião e carta de reclamação
Gramática	Acentuação; artigos; marcadores temporais; substantivos; adjetivos.	Demonstrativos; possessivos; pronomes OD e OI; advérbios, revisão de tempos verbais.	Pronomes pessoais: sujeito, OD e OI (presença, ausência, posição); pronomes relativos; advérbios e locuções adverbiais; revisão de tempos verbais.	Relativo <i>cuyo</i> ; artigo neutro <i>lo</i> ; quantificadores; conectores; argumentação.

**Figura 6.** Quadro resumo com a visão geral dos conteúdos dos roteiros para a produção escrita em espanhol..

## 2.5 Diário da pesquisa<sup>14</sup>

11.02.2008

Primeira aula do ano. Apresentei aos alunos o conteúdo do curso e o programa de revisão de gramática (Roteiro 1, bimestre março-abril)

Expliquei como trabalharíamos durante o ano letivo deixando claros meus objetivos, para que os alunos os compartilhassem comigo, pois o resultado concreto desse trabalho seria seu melhor desempenho na produção escrita em língua espanhola.

Cientes da necessidade da revisão de alguns itens gramaticais, estudados em anos anteriores e adormecidos na memória, combinamos que eles próprios se encarregariam de apresentar esses temas aos colegas.

A primeira atividade foi um exercício de organizar frases cortadas utilizando o pronome relativo que, formando com elas em seguida um pequeno texto; a intenção foi trabalhar a coesão e a coerência. Os alunos consideraram a atividade difícil. Como tarefa levaram dois exercícios de compreensão de leitura, devendo organizar as frases no primeiro e completar o texto com palavras de um quadro no segundo. Preparei esses exercícios com base no material do curso de um curso de *Destrezas Escritas* que assisti na Universidade de Salamanca (*Nivel Superior Alto*).

18.02.2008

Início das apresentações de temas gramaticais do Roteiro 1 pelos alunos, com estudo das regras de acentuação. Duas alunas se ofereceram voluntariamente e demonstraram muita segurança com relação ao conteúdo. Depois da apresentação gramatical, os alunos foram divididos em cinco grupos e fizeram uma atividade que consistiu em organizar cinco notícias tiradas de um jornal uruguaio. Leram os fragmentos (parágrafos), organizaram o que tinham em mãos e saíram de grupo em grupo buscando as partes que faltavam. Conseguiram montar os textos. Em dois casos, houve alteração da posição do parágrafo final, mas como verificamos juntos, isso não afetava sua compreensão.

Perguntei-lhes como descobriam que um fragmento fazia parte do texto; responderam que pelo assunto, por palavras-chave, por palavras do mesmo campo semântico, pelo tempo verbal.

---

<sup>14</sup> O Roteiro 1 apresenta temas de revisão, que trabalhamos antes de dar início à produção escrita e continuamos estudando durante o bimestre. Atualmente aplico essa prática com outro grupo de alunos, com gramática e produção de textos caminhando juntos, sem necessidade dessa revisão inicial.

Após a aula, muitos alunos se manifestaram, dizendo que gostaram muito da dinâmica e também da primeira parte, quando houve a apresentação dos colegas.

25.02.2008

Para esta aula estava programada correção de atividades de organização de parágrafos solicitada na primeira aula, mas não houve tempo. A aula foi de apresentação de temas de gramática pelos alunos: acentuação de palavras compostas e advérbios terminados em *-mente* (Roteiro 1).

Chamei sua atenção para o fato de que em espanhol o advérbio que recebe a terminação *-mente* conserva seu acento, enquanto em português isso não acontece. As regras de acentuação são diferentes nas duas línguas, e esse caso é um exemplo. Lembrei-lhes que devem chamar a atenção de seu aluno para essas diferenças. Abordamos também a questão das modificações ortográficas nos verbos em espanhol.

O material utilizado para estudo de gramática em sala de aula foi *Gramática y Práctica de Español para brasileños* (org. FANJUL, 2005) e *Gramática de español lengua extranjera* (HERMOSO, CUENTO e ALFARO, 1997).

Como tarefa deveriam fazer os exercícios sobre modificações ortográficas nos verbos do *Cuaderno de Ejercicios 2*, que acompanha a gramática de Hermoso, consultando depois as respostas no livro “claves” de exercícios.

03.03.2008

Nesta aula fizemos uma correção detalhada da atividade de organizar frases dos parágrafos de um texto da apostila *Destrezas Escritas*. Durante a correção, coloquei na lousa indicações de como as frases se encadeavam para formar uma seqüência lógica, indicando quais elementos eram retomados na frase seguinte, como se estabelecia a coesão e como era feita a progressão do texto.

Expliquei-lhes que, regra geral, o tema de um texto se apresenta na primeira linha; que se parte do mais geral para o mais específico, e que essas são informações que os ajudariam na organização de suas produções. A seguir procuramos essas marcas na organização do texto.

Como considerei essa aula importante para as atividades de produção de texto que viriam a seguir, no dia seguinte passei um e-mail pedindo-lhes um retorno, uma reflexão sobre a atividade da noite anterior e a resposta à pergunta: o que aprendi na aula de ontem? Não obtive



resposta, por isso cobrei-lhes novamente, apontando inclusive a necessidade de repetir toda a aula, porque me parecia que não haviam aproveitado a atividade. Desta vez, cinco alunos responderam: uma, que havia faltado à aula; outra, que as explicações ajudaram-na a aclarar sua compreensão; outro, que a aula havia sido boa; e duas respostas com a reflexão pedida:

Aluna 1. “Em relação às atividades propostas, foram de grande valia. Foi interessante fazer associações entre as frases, percebendo os pontos de conexão entre elas. Muitas vezes, quando escrevemos em espanhol, perdemos o rumo e a seqüência que deveríamos seguir, e o texto perde o sentido no que se refere à coerência. Atingir a coesão juntamente com a coerência é mais difícil. Aprendi que devemos observar bem os pontos a que queremos nos referir na frase seguinte, para não perder a seqüência do pensamento e para que as frases não fiquem sem sentido. Acredito que com exercícios podemos adquirir mais prática quanto a essa atividade, melhorando assim a nossa escrita em língua espanhola. Diga-se de passagem, essa atividade serve tanto para o espanhol quanto para o português.”

Aluna 2. “A correção detalhada do exercício de ordenar parágrafos do texto “Los guanches” foi uma maneira muito eficiente para que possamos aprender a construir nossos textos. Percebemos que o texto se inicia com informações gerais sobre as *Islas Canarias*, depois vai se afunilando, passando pela *origen de los guanches* até chegar à *teoria sobre su origen*, seu tema principal. Esse procedimento nos mostrou como escrever a *introdução* de um texto, falando de uma maneira mais ampla sobre o assunto, depois construir seu *desenvolvimento* de uma maneira mais específica e *concluir* de maneira objetiva. O uso dos conectores *aquellos*, *estos*, entre outros, facilitaram na identificação de termos retomados para unir e dar sentido às frases, ajudando na construção de um texto sem redundâncias ou com frases soltas, sem sentido.” (Grifos da aluna)

10.03.2008

Corrigimos mais uma tarefa da apostila *Destrezas Escritas*: completar os parágrafos com palavras de um quadro. A correção foi feita com diferentes alunos. Quando alguma resposta não coincidia, o aluno se manifestava. Isso porque o texto apresentava diferentes possibilidades de encaixe de uma palavra, e quando isso acontecia discutíamos a possibilidade de uso da palavra; se descartada, deveria ficar claro por quê.

Um exemplo foi o uso de *creación* e *origen*. Havia um espaço que, levando-se em consideração o significado da frase, podia ser completado indiferentemente por uma ou por outra,

mas uma observação mais atenta indicou que não se podia usá-las indiscriminadamente, pois um dos espaços era precedido por artigo feminino e o outro por artigo masculino; o artigo determinava que palavra colocar.

Como a maioria não havia respondido ao e-mail anteriormente referido, fizemos um levantamento conjunto dos elementos que ajudam a construir um texto coerente e coeso: palavras do mesmo campo semântico; sinônimos, antônimos. O tema deve ser tratado do mais geral ao mais específico, e ao chegar-se no mais específico, deve haver um detalhamento. A pontuação ajuda a organizar o texto; é importante saber usar os pronomes relativos: *que, quien, cuyo, donde*; usar bem os conectores, as conjunções, e ter atenção na progressão do assunto.

Retomamos então os textos cujas frases se conectavam por pronomes relativos, vistos em uma aula anterior, que os alunos haviam considerado difícil de organizar, e no encadeamento das frases os alunos procuraram colocar em prática as estratégias listadas acima.

Nesta aula discutimos novamente a questão da revisão de gramática por meio da apresentação de alunos. Alguns foram a favor de não se utilizar parte da aula para a revisão gramatical, uma vez que esses temas (listados no Roteiro 1) já haviam sido estudados. Reconheceram a importância do domínio deste conteúdo básico por todos, para que estivessem bem preparados, já que estão no último ano e em breve estarão lecionando (alguns já o estão); mas opinaram que devíamos utilizar todo o tempo da aula para trabalhar conteúdos novos, exercícios de reconstrução de textos e começar sua própria produção.

A partir dessa discussão, decidi que explicaria os temas novos e os que apresentassem dificuldades para os alunos. A gramática já estudada, listado no Roteiro 1, seria cobrada nas provas escritas e nos exercícios de produção de textos, sendo considerada, portanto, matéria dada e assimilada.

17.03.2008

Trabalhamos o “Artículo neutro Lo” (Roteiro 1, item 2.8 ). O estudante brasileiro emprega erroneamente o artigo neutro LO no lugar do artigo definido masculino EL. Acredito que isso se deva à associação que faz da forma dos artigos definidos em português e sua correspondência em espanhol: o / *el*; a / *la*; os / *los*; as / *las*.

Se considerarmos que o padrão masculino é “o” e o feminino é “a” em ambas as línguas, o artigo definido masculino seria, por associação, “lo” e não “el”. Embora seu uso requeira

atenção em um primeiro momento de contato com a língua espanhola, trata-se de um item de fácil assimilação (RICHTER, 2003), mas percebo que os alunos atravessam o curso escrevendo “lo hombre”, por exemplo.

O objetivo desta aula foi deixar claro o uso do artigo neutro *LO*. Para isso, preparei uma folha com um resumo explicativo (Anexo 4) e indiquei aos alunos o estudo deste item nas gramáticas adotadas (Cf. FANJUL, 2005 e HERMOSO, 1997).

A seguir distribuí entre os alunos frases que continham informações sobre costumes espanhóis, como a celebração do dia dos Inocentes e outros aspectos culturais que diferem dos nossos, como por exemplo: *En España se celebra el cumpleaños y el santo*. As frases estavam cortadas ao meio, e os alunos tinham que encontrar as duas metades que se completavam. Concluída essa etapa, leram as frases e expliquei os aspectos culturais.

### **2.5.1 Início da produção escrita**

24.03.2008

Iniciamos a aula com a correção das tarefas referentes ao tema estudado na aula anterior, artigo neutro *LO* e seu uso, contrastando-o com os demais artigos. O tema do dia foram os marcadores temporais, tratados em Fanjul, 2005. Os exercícios das duas unidades que apresentam o tema (Unidades 29 e 30) ficaram como tarefa.

Em seguida fizemos um levantamento das habilidades necessárias para bem escrever, de acordo com a apostila *La habilidad de escribir y de comunicarse por escrito*, preparada para um curso para professores de ELE na Universidade de Salamanca (2002). Esse material também serviu como suporte teórico, como modelo para as produções escritas e como modelo para o preparo de exercícios.

Fizemos uma análise detalhada dos três tópicos abordados para uma boa produção escrita: adequação, coerência e coesão. Notei que os alunos compreendiam melhor esses aspectos, graças aos exercícios de correção e organização de fragmentos que vínhamos fazendo. Verificamos também uma lista dos problemas que pode apresentar um texto escrito, quando lhe falta adequação, coerência e coesão, e que atividades podem ajudar os alunos a escrever um texto adequado, coerente e coeso. Passamos para a análise de um exemplo da apostila, um bilhete escrito por um estudante estrangeiro de nível básico. Nele os alunos identificaram problemas de ortografia, léxico, coesão e coerência.

Partimos então para a primeira produção escrita do ano letivo: como já trabalhamos com bilhetes, e este é um gênero discursivo bastante simples, observamos algumas características do gênero a partir dos modelos da apostila *La habilidade de escribir* e definimos sua tarefa:

*Escribir una nota avisando a tu compañero/a de piso que necesitas regresar urgentemente a tu país. En el texto debes:*

- a) *explicar la razón por la cual te marchas;*
- b) *avisarle / recordarle algo (un recado que no pudiste darle porque te marchas)*
- c) *pedirle que te haga un favor.*

31.03.2008

Os alunos entregaram a primeira produção escrita. Continuamos com a produção de “notas”, verificando na apostila *La Habilidad de escribir* modelos de bilhetes para quadros de aviso (*notas para tablón de anuncio*). Apresentei-lhes alguns modelos de anúncios reais de apartamentos e casas, para alugar e vender, com o objetivo de que se familiarizassem com o vocabulário específico para a descrição de um imóvel (Anexo 5), já que a tarefa seria escrever um bilhete procurando um colega para dividir o apartamento, para ser colocado em um quadro de avisos da escola ou faculdade que frequenta o *estudiante extranjero*.

Como tarefa deveriam escrever dois bilhetes para quadro de avisos: um avisando que se perdeu um cachorro, outro procurando uma pessoa para dividir apartamento. Em seguida fizeram uma prova que tratou de uso do *Imperfecto* e do *Indefinido*, conectores, artigos, acentuação, artigo neutro LO, e incluiu uma pequena produção escrita a partir da leitura dos contos *Mi vida com la ola*, de Octavio Paz, e *El libro de arena*, de Jorge L.Borges.

05.04.2008 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PELA PROFESSORA

A correção das provas revelou que ainda havia problemas em relação à acentuação das palavras, emprego dos pretéritos *Imperfecto* e *Indefinido*, dos conectores e do artigo neutro. Os maiores problemas apareceram na expressão escrita. Decidi que deveriam re-escrever, corrigir essas respostas, com a condição de que melhorariam sua nota na atividade.

A correção da primeira produção (instruções na aula de 24/03) revelou problemas que serão comentados no Capítulo 3, Resultados. Fiz um levantamento desses problemas para serem analisados e corrigidos conjuntamente em classe.

07.04.2008

Apresentei aos alunos o levantamento dos problemas mais recorrentes na escrita do exercício proposto, apresentado em itens, com explicação, modelo e correção (Anexo 6). Essa apresentação foi em tela, com projetor. Constataram seus problemas e demonstraram muito interesse em procurar as formas para uma produção escrita mais adequada ao que se pediu, e mais coerente. Anotaram as correções e solicitaram o envio desse material.

Passamos para a análise e correção de fragmentos de textos mais antigos produzidos por eles. Divertiram-se com seus próprios textos e com a correção, que foi feita com auxílio do projetor.

No final da aula, comentaram que gostaram muito da atividade, que tomaram consciência dos problemas que sua produção escrita apresentava e se divertiram. Nesta aula deveriam entregar dois bilhetes, mas foi combinado que iriam reescrevê-los, com base no que estudamos, e entregá-los na próxima aula.

Notei que já em classe começaram a corrigir a produção que deveria ser entregue na próxima aula. Assinalei também o fato da importância de nunca entregar uma primeira versão do escrito: ler, reler, “tre-ler”, antes de entregar.

Como tarefa de gramática deverão estudar os temas “Expresiones de creencia y duda”, (temas de revisão após a primeira produção escrita, p. 46), relacionadas ao uso de indicativo e de subjuntivo, na *Unidad 89*, em Fanjul, 2005.

14.04.2008

Esta aula foi utilizada para atualizar temas de gramática<sup>15</sup> e para a correção de tarefas. Terminamos a correção conjunta da primeira produção escrita, iniciada na aula anterior. Fizemos também a correção da prova de gramática, dos exercícios das unidades gramaticais que foram como tarefa na aula anterior e iniciamos uma bateria de exercícios de uso do subjuntivo (temas de revisão após a primeira produção escrita). Indiquei aos alunos a leitura de dois contos, para desenvolver sua habilidade leitora e aumentar seu conhecimento da língua espanhola: *La luz es como el agua* e *Espantos de agosto*, ambos de Gabriel García Márquez.

---

<sup>15</sup> Os temas gramaticais foram escolhidos por apresentarem relação com os gêneros a serem produzidos, de acordo com modelos pesquisados por mim e com o inventário de gramática organizado para a produção de cada gênero no PCIC (2007).

A escolha de contos para leitura se deu em virtude de sua estrutura mais curta que a de um romance, e pela atração que o conto maravilhoso hispanoamericano provoca no leitor, despertando assim no aluno o gosto pela leitura em língua espanhola, ao mesmo tempo em que tem contato com as estruturas da língua, com seu manejo por mestres da literatura e com a cultura por ela veiculada.

22.04.2008

A aula do dia 21, feriado, foi repostada nessa data. Continuamos o estudo do subjuntivo, abordando aspectos que apresentaram problemas na produção escrita anterior, como *si + indicativo*, *cuando + subjuntivo*. Fizemos também revisão do *Pretérito Imperfecto del Subjuntivo* e repassamos todos os temas gramaticais da lista do Roteiro 1 que não haviam sido abordados, finalizando o primeiro roteiro de gramática.

28.04.2008

Segunda prova bimestral. Conteúdo: temas que haviam apresentado dificuldade na prova anterior ou na produção escrita, como: uso de subjuntivo x indicativo, acentuação, pretéritos *Imperfecto x Indefinido*. Questão de compreensão da leitura dos contos *La luz es como el agua e Espantos de agosto*,<sup>16</sup> para produção escrita.

05.05.2008

Indicação de conto para leitura do 2º bimestre: *El rastro de tu sangre en la nieve*, de Gabriel García Márquez. Como parte do repasso dos problemas apresentados na primeira produção escrita, abordamos o uso do Imperativo. Por ser conteúdo já estudado, levaram uma apostila de revisão como tarefa. Durante a aula estudamos os demonstrativos e os possessivos, itens 1 e 2 dos temas gramaticais do Roteiro 2.

12.05.2008

Correção da tarefa de uso do Imperativo e estudo dos *verbos de cambio*. Indicação de leitura do artigo: “Como *llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin*

---

<sup>16</sup> Os textos indicados para leitura não se relacionavam, necessariamente, aos gêneros produzidos. Sua função era despertar o gosto do aluno pela leitura na língua-alvo, colocar o aluno em contato com suas estruturas, contribuir para o desenvolvimento de sua destreza leitora e para a ampliação de seu vocabulário.

*volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E.L.E.*”, de Eres Fernández. (In: SEDYCIAS, J., 2005).

Como preparação para uma produção escrita a ser realizada em classe, apresentei-lhes anúncios classificados de aluguel de imóveis em espanhol, com o objetivo de que se familiarizassem com o vocabulário relacionado ao tema. A produção escrita, desta vez em classe, foi de um bilhete para quadro de anúncios procurando companheiro /a (s) para dividir apartamento. Esta produção foi a última da série “*notas para tablón de anuncios*”.

19.05.2008

Estudo de item que apresentava dúvidas: *quedar / quedarse*, tomando como base a *Unidad 82* de Fanjul, 2005. Estudo contrastivo de conectores como *apenas, desde*, no mesmo material. As atividades sobre esses temas ficaram para tarefa.

Na apostila *Destrezas Escritas* estudamos as *palabras comodín* e o tópico *Así hablo, así escribo*, ambos enfocando léxico. Também foram estudados nessa apostila *Marcas de formalidad / informalidad* e *Consejos para escribir frases eficientes*. Correção conjunta de fragmentos do bilhete *Se perdió un perro*.

26.05.2008

Correção das atividades sobre *quedar / quedarse* e conectores, bem como das atividades sobre léxico em *Destrezas escritas*. Entrega da segunda prova do bimestre. Constatei que não foram bem no uso do subjuntivo. Levaram a correção (uma reprodução da prova) para refazer em casa. Levaram também um exercício com três parágrafos diferentes (uma sugestão de final para o conto *La luz es como el agua*) escritos por alunos do 2º ano para corrigir e re-escrever. Estudo dos advérbios, item 4 do Roteiro 2: de tempo, modo e quantidade, e os pronomes relativos *cuándo e donde*.

02.06.2008

Os alunos entregaram a correção / re-escritura dos fragmentos de texto escritos pelos alunos do 2º ano. A seguir trocaram entre si a correção da prova sobre subjuntivo, para corrigirem a correção. Como reforço, levaram mais uma folha de tarefa sobre o uso do subjuntivo. Terminamos a correção conjunta das notas em que se procurava um companheiro para dividir

apartamento. Os textos que necessitavam de re-escritura foram entregues aos alunos.

Analisamos também, pela cópia xerox que lhes trouxe (Anexo 7) modelos para o próximo gênero a ser trabalhado: cartão postal, formal e informal.

Nesse primeiro contato com o gênero para apreensão de características, observaram a quem se dirigiam os cartões, fato que determinava os diferentes registros utilizados, bem como o componente cultural presente em cada texto (que fazia menção à cidade de onde se enviava o cartão) para que produzissem dois cartões de acordo com os modelos analisados.

Gramática: Exercícios de revisão de uso de verbos nos Pretéritos Perfecto, Imperfecto e Indefinido.

09.06.2008

Recolhi os cartões postais e repassamos o item 3 de gramática do Roteiro 2: pronomes átonos de OD e OI, e substituição do pronome OI “le” por “se”. A seguir analisamos o material entregue para orientar a próxima atividade, cartas pessoais: *Fórmulas de encabezamiento e despedida* e *Modelo para carta pessoal*, organizados por mim. (Anexos 8 e 9). Na próxima aula deverão entregar uma carta pessoal.

16.06.2008

Os alunos entregaram a primeira carta pessoal. Nesta aula retomamos o estudo dos *verbos de cambio*, com análise do texto indicado para leitura em Sedycias (2005) e atividades propostas pela gramática organizada por Fanjul (2005). Análise de fragmentos do conto indicado para leitura, *El rastro de tu sangre en la nieve*, de García Márquez, procurando marcas de coesão entre frases e parágrafos.

Fim das atividades do primeiro semestre, tendo cumprido o Roteiro 2 de gramática, as leituras propostas e a produção escrita.

04.08.2008

Primeira aula do semestre, os alunos ainda estão em ritmo de férias. Contando com o fato de que não levariam todo o material que utilizamos para as aulas, levei-lhes uma atividade de revisão do uso de *pero o sino* (advérbios) e de acentuação. Passaram depois para a correção, em duplas, de fragmentos de redações (relato de leitura) escritos por alunos do 1º, 2º e 3º anos do



curso. Identificavam os problemas e re-escreviam os fragmentos. Ao fim da aula fizemos a correção conjunta, avaliando as possibilidades de re-escritura.

11.08.2008

Ainda como parte da revisão gramatical de conteúdos do Roteiro 2, os alunos fizeram uma atividade sobre o duplo uso dos pronomes complemento OD e OI, e sobre a substituição de *le* por *se*, baseando-se em atividades apresentadas em Fanjul (2005, Unidades 25 e 26) e em González y Hermoso. Complementamos o estudo com o item 1 do Roteiro 3 de gramática: posição, presença e ausência dos pronomes átonos de OD e OI.

18.08.2008

Correção da última produção escrita que entregaram no primeiro semestre, a carta pessoal. A seguir deixei que vissem todas as suas produções escritas do primeiro semestre, analisando-as e comparando-as, verificando seu progresso, a superação de problemas, em um momento de reflexão sobre seu aprendizado.

Na apostila *Destrezas escritas*, estudaram o tópico *Tipos de cartas formales*, de acordo com o tema: vocabulário útil, frases e estruturas para cartas de solicitação, e realizaram dois exercícios de completar cartas comerciais, sendo uma de resposta a um anúncio. A gramática do Roteiro 3 vista nesta aula foi o uso do pronome relativo “que” em orações explicativas e relativas, abordado por FANJUL (2005) e fixado por exercícios (em classe e tarefa).

25.08.2008

Para a produção de cartas comerciais, trabalhamos com material autêntico que está disponível na Internet no site emagister.com, no formato PDF, sob o título de [Manual para realizar cartas de presentación](#). Traz informações sobre a estrutura das cartas e também sobre o contexto cultural e a esfera em que são produzidas e circulam. Possibilitou aos estudantes a análise e a apreensão de características do gênero, por meio dos diferentes modelos de carta apresentados (de resposta a um anúncio, de auto-candidatura a um emprego, de agradecimento), com detalhamento de sua estrutura (procedimentos e fórmulas para cabeçalho, desenvolvimento e conclusão) e elementos culturais (conselhos quanto à imagem que a carta transmite de seu autor e

quanto ao seu conteúdo e redação; precauções a serem tomadas antes do envio; orientações ao candidato quanto a sua postura na solicitação).

A tarefa foi escrever uma carta respondendo ao anúncio que lhes entreguei (Anexo 10): vaga para gerente ou encarregado de serviços gerais, publicado pela Pizza Hut. Deveriam escrever também o *curriculum vitae* que acompanha a carta, conforme instruções e modelos da apostila.

08.09.2008

Retomamos as atividades da apostila *La habilidad de escribir*, com um exercício de adequação de uma carta que mesclava elementos formais e informais. Foram observados que os aspectos formais (cabeçalho, uso de conectores no início de parágrafos e encerramento) correspondiam a uma carta formal, mas o assunto tratado era pessoal, portanto, tema de uma carta informal. A seguir os alunos fizeram um exercício, dessa mesma apostila, que tratava de organizar elementos que se empregam em cartas formais e informais, nas seções *saludo*, *inicio del cuerpo* e *despedida*. Como tarefa deveriam reescrever três pequenos textos, eliminando a repetição de palavras pelo uso de pronomes.

15.09.2008

Corrigimos a tarefa de re-escritura e adequação dos textos, comentando o uso dos pronomes em sua função de conectores. Apresentei aos alunos uma folha com a correção de sua carta formal de resposta a um anúncio (Anexo 11), tratando dos problemas encontrados: de ortografia (mínimos), léxico (mínimos), gramática (concordância singular / plural e concordância masculino / feminino, devido à perda do referente no desenvolvimento da frase). Os problemas maiores apareceram em relação à interpretação do que se pediu, tanto no currículo como no texto da carta. Passamos para o Exercício 1 da folha, a atividade de corrigir fragmentos da carta. A carta comercial e o currículo foram levados para re-facção. Estudamos o item 2 do Roteiro 3 de gramática: os pronomes “quien” e “quienes” e sua concordância com o verbo.

22.09.2008

Após o recolhimento da produção refeita, passamos para o Exercício 2 da folha de correção da carta formal (Anexo 11): refazer fragmentos que apresentavam problemas de coesão

e coerência. Nesse exercício notei que os alunos tinham dificuldade para identificar o problema, que não estava na superfície do texto (não era um problema de ortografia, léxico ou estrutura). Fizemos também um levantamento dos problemas apresentados em uma produção escrita de alunos do 2º ano (sugestão de finais para o conto *La luz es como el agua*). Para casa levaram uma folha com gramática e exercícios com adjetivos espanhóis que não formam advérbios em *mente*. (Item 3 do Roteiro de Gramática 3)

29.09.2008

Retomamos o texto *Cómo realizar cartas de presentación* para buscar as instruções para a redação da segunda carta comercial, de produção menos controlada, cujo tema ficou a critério do aluno: carta de auto-candidatura ou carta procurando o primeiro emprego. Entreguei-lhes uma cópia com anúncios de empregos (Anexo 12), observando que não precisavam necessariamente escrever respondendo àqueles anúncios, podiam investigar outros postos de trabalho. Como atividade para a nota bimestral, levaram exercícios de revisão de uso de verbos (item 4 do Roteiro 3) e uma atividade sobre o conto lido para o bimestre,.

06.10.2008

Começamos os estudos para a produção de textos argumentativos, última etapa da produção escrita, com a qual os alunos devem alcançar o nível de referência C1, de acordo com o *Marco común de referencia* (2002).

Após a entrega dos trabalhos (atividade gramatical, de leitura de conto e carta comercial), abordamos os tipos de conectores e seu valor no encadeamento das frases, terminando com sua organização em “famílias”. (Item 4 do Roteiro de Gramática 4). O estudo incluiu a análise da função dos conectores e das expectativas que criam no leitor quanto à progressão do assunto, e dos movimentos que faz um argumentador, avançando, retrocedendo, usando argumentos de autoridade. Estudamos também, na gramática de Fanjul (2005), *Oraciones con conectores relativos*, *Oraciones causales y consecutivas*, *Oraciones concesivas* e *Marcadores argumentativos*. Como tarefa os alunos levaram os exercícios referentes a essas unidades, para trabalhar com pronomes relativos, conjunções e marcadores argumentativos.

13.10.2008

Após a correção da tarefa assinalada no livro de gramática, passamos para o estudo de aspectos dos textos argumentativos trazidos pela apostila *Destrezas escritas*.

Começamos pela revisão dos *marcadores textuales de opinión*, (referentes ao item 4.1 do Roteiro 4), revendo expressões que introduzem opinião pessoal e outras que servem para iniciar outro tema dentro do mesmo texto. A seguir, os alunos analisaram um texto argumentativo extraído de Melone y Menón (2007), identificando os argumentos das partes contrárias e relacionando o significado dos conectores com sua função.

A próxima etapa foi a leitura de quatro textos-modelo de cartas de opinião, material autêntico extraído do jornal *El Mundo*, para se apropriarem das características do gênero. Durante a leitura procuraram identificar nas cartas a estrutura argumentativa: apresentação do problema, argumentos favoráveis e contrários, conclusão, sua disposição em parágrafos.

20.10.2008

Revisão dos elementos que devem ser levados em conta quando se escreve uma carta de opinião: quem escreve, para quem escreve, onde se publica. Retomamos os textos escritos para a revista de *El Mundo* para identificação desses elementos e também da idéia geral de cada texto. (Roteiro 4, item 5.3). Estudamos também o texto de Álvarez (1997), sobre argumentação (Roteiro 4, item 5.1).

No fim de semana que antecedeu esta aula, alguns desses alunos participaram de um curso de extensão sobre gêneros textuais e ensino de gramática. Retomamos a última atividade do curso, que não havia sido realizada: após ler um artigo de jornal sobre os salários dos trabalhadores rurais e a carta de opinião de um proprietário de terras (Anexo 13), sua tarefa foi escrever uma carta, posicionando-se como trabalhador rural, refutando os argumentos da carta anterior, para ser enviada ao mesmo jornal que publicou a primeira.

27.10.2008

Nesta aula estudamos as orientações para elaborar um texto argumentativo, de acordo com *Proyecto Cicerón* (item 5.2 do Roteiro 4). A última tarefa foi escrever uma carta de reclamação a uma clínica de cirurgia plástica, de acordo com as seguintes instruções: você foi fazer uma cirurgia plástica para tirar umas rugas ao redor dos olhos e da boca, mas o médico, sem seu consentimento, modificou-lhe o queixo e o nariz. Você foi reclamar com o médico, mas esse não

lhe deu importância, motivo pelo qual escreve à clínica. A proposta para essa atividade foi tirada da apostila *Destrezas Escritas* (Anexo 41).

03.11.2008

Neste dia os alunos entregaram a carta de reclamação dirigida à clínica de cirurgia plástica. Fizemos uma correção geral da produção anterior, carta de opinião. Algumas foram levadas para refacção, mas a maioria tinha apenas pequenas incorreções e foram retocadas em classe.

Levei para a sala de aula suas produções desde o início do ano (bilhete, cartões postais, carta pessoal, cartas comerciais). Pedi que observassem as primeiras versões, as re-escrituras e refletissem: se tivessem que escrevê-las hoje, a primeira versão seria melhor ou igual à que produziram no início do ano?

Os alunos reconheciam as incorreções ortográficas, o uso inadequado de vocabulário e as estruturas ambíguas ou mal-construídas. Chegaram à conclusão de que sua escrita melhorou, e muito.

10.11.2008

Comentário e correção da carta de reclamação dirigida à Clínica Cuerpo 10. As cartas estavam muito boas; todas traziam a apresentação do problema, o que se pediu ao cirurgião, o que este havia feito e suas conseqüências. Algumas traziam boas ameaças à clínica e ao cirurgião. A maioria delas precisou apenas de alguns retoques. Neste dia encerramos o programa da disciplina, com a finalização do último roteiro de gramática e a correção da última produção de texto.

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

#### 3.1 Apresentação do Capítulo

Neste capítulo analiso e comento as produções escritas dos alunos do quarto ano de Letras, habilitação em Espanhol, de uma instituição de ensino superior da cidade de Lorena, Estado de São Paulo, onde foi realizada durante o ano letivo de 2008 esta pesquisa-ação. Participaram da pesquisa dezesseis alunos, representados estatisticamente por três deles, ou 20% do total.

#### 3.2 Critérios para a seleção da amostra e para a análise e correção dos textos

Para a escolha da amostra considerei que, antes do início da pesquisa, havia nesse grupo alunos que já escreviam relativamente bem em língua espanhola (Grupo 1), outros cuja produção era regular (Grupo 2) e alguns poucos cujos textos apresentavam problemas que iam desde a ortografia até a coerência, com desvio do foco da mensagem e inadequação às características dos gêneros textuais pedidos (Grupo 3). Os alunos cujas produções foram analisadas representam cada um desses grupos, e serão identificados pelas siglas G1, G2 e G3 (aluno do Grupo 1, do Grupo 2 e do Grupo 3). Os textos e fragmentos foram transcritos literalmente para análise, e as produções originais e refações nos Anexos.

Para a análise e correção dos textos foram considerados aspectos que refletissem concretamente a evolução da produção escrita: a ortografia, o conhecimento e a escolha do léxico, a sintaxe; a coesão e a coerência dos textos, além de sua adequação ao gênero proposto e a realização de seus objetivos comunicativos.

Os gêneros foram apresentados em um crescendo de complexidade, em sua forma e em seu conteúdo, exigindo que o aluno gradualmente expressasse mais informações e que essas, por sua vez, fossem cada vez mais complexas. Todas as etapas de produção contaram com a refação de textos, após a correção coletiva.

#### 3.3 Análise da primeira produção: *notas cortas* (bilhetes). Nível A2.

Na primeira etapa da produção escrita, dentro do contexto cultural *Su cotidiano*, o aluno deveria escrever três bilhetes, sendo o primeiro avisando ao colega de apartamento sobre uma

viagem urgente (Bilhete 1), o segundo e o terceiro para serem colocados em um quadro de avisos, respectivamente procurando um cachorro perdido (Bilhete 2) e procurando alguém para dividir o apartamento (Bilhete 3). Os dois primeiros bilhetes foram escritos em casa e o terceiro em sala de aula. Analiso as produções 1 e 3, representativas do primeiro e do último momentos de trabalho com bilhetes (*notas cortas*), os quais, para alcançar seu objetivo comunicativo deveriam:

- estar adequados ao gênero pedido, ao destinatário, à função ou intenção do escrito;
- ser coerentes quanto às idéias: clareza em sua exposição, ordenação e distribuição, correlação entre as partes do texto (progressão temática);
- ser coesos: coesão estabelecida pelo uso de elementos anafóricos, conectores, relação entre os tempos verbais, pontuação.
- quanto à forma, apresentar ortografia, domínio e emprego do léxico e manejo das construções sintáticas adequados ao nível inicial A2.

A correção do primeiro bilhete revelou que, entre os dezesseis alunos(100%), quatro (25%) atingiram otimamente os objetivos comunicativos do texto, quatro (25%) os atingiram bem, quatro (25%) os atingiram regularmente, três (18,5%) não alcançaram o objetivo comunicativo, apesar de estarem de acordo com o gênero trabalhado, e um (6,5%) não alcançou absolutamente esse objetivo, estando também em desacordo com o gênero trabalhado (essa produção faz parte dos trabalhos analisados).

Na correção dos textos valorizei o que o aluno consegue fazer, criando nas correções coletivas um clima que favorecesse ao aluno reconhecer seus equívocos como uma etapa natural dentro do processo de aprendizagem. Evitei usar a palavra erro, devido a sua carga semântica negativa e depreciativa, preferindo dizer engano, equívoco. Em momento algum das correções foi identificado o autor dos fragmentos comentados.

### **3.3.1 Bilhete 1**

Para avisar sua colega de apartamento sobre uma viagem urgente, lembrar-lhe de fazer algo e pedir-lhe um favor, a aluna G1 escreveu: (Anexo 14 A).

*¡Hola Ana!*

*Me llamaron para regresar urgentemente a mi país. No sé que se pasa, así que esta acomodada te llamo por teléfono. Creo que sea por poco tiempo, pero mientras estoy ausente no*

*se olvide de regar las plantas, alimentar los peces, abrir las ventanas de mi cuarto y pagar el alquiler pasado mañana, el diñero está abajo del porta-retrato.*

*Un abrazo*

A primeira produção de G1 alcança seus objetivos comunicativos, expressando a mensagem de maneira clara. A aluna conseguiu realizar as tarefas pedidas: deixar um recado, lembrar um fato, pedir um favor. O texto também está de acordo com as características do gênero a ser produzido, pois é conciso e direto como deve ser um bilhete para cumprir sua função social.

O que pode ser melhorado nessa produção é o uso do subjuntivo e a substituição de expressões da língua portuguesa passadas literalmente para o espanhol, cujo significado não é o mesmo da língua materna. Esses problemas foram detectados em várias dessas primeiras produções e fizeram parte das amostras para correção conjunta (Anexo 6).

O bilhete de G1 apresenta poucos problemas quanto à ortografia: a palavra *diñero* em lugar de *dinero*, provavelmente por interferência da forma *dinheiro* na língua materna. A palavra porta-retrato aparece com ortografia diferente na refacção, mas a língua espanhola aceita as duas formas. A palavra *que* deveria estar acentuada na pergunta indireta.

Aparece um problema de registro, também bastante comum nas primeiras produções: trata a colega de maneira formal ao pedir que *no se olvide regar las plantas*. Como estudamos espanhol peninsular, a forma correta deveria ser *te olvidas*, pois estabelece com a amiga uma relação informal, na qual se “tuteam” (se tratam por *tu*)<sup>17</sup>. De modo geral, a aluna apresenta bom domínio de léxico e desenvoltura em seu uso, lembrando à amiga que deve *regar las plantas, alimentar los peces, abrir las ventanas de mi cuarto y pagar el alquiler*.

A locução adverbial *abajo del*, embora exista em espanhol, não está bem empregada neste contexto. Um exemplo de seu uso seria *El cargo de coordinador de curso está abajo del de director*, referindo-se a hierarquia. No caso de localização, para indicar onde estava o dinheiro, melhor seria *bajo el, debajo del*.

A expressão *así que estea* apresenta dois problemas: *así que*, em espanhol, é uma conjunção que introduz consequência. Para dizer que daria notícias “assim que” estivesse

---

<sup>17</sup> A variante de espanhol estudada é a peninsular, que estabelece a diferença entre os registros informal (segunda pessoa do singular, *tu*) e formal (terceira pessoa do singular, *usted*), diferentemente do espanhol americano, no qual o tratamento formal e informal se uniformizam com o uso de *usted*.



instalada, a aluna deveria usar *en cuanto* ou *apenas*, com verbo no subjuntivo; no caso *esté*, não *estea*. Esse uso revela desconhecimento do léxico ou influência da língua portuguesa. O uso equivocado de conjunção e da forma verbal leva à incoerência, a frase não seria inteligível para um nativo. Frase corrigida: *...en cuanto esté acomodada...*

Também em *no sé que se pasa*, a estrutura do português (que se passa?) influenciou a construção que deveria ser *no sé qué pasa*, com acento no *qué* para indicar a pergunta indireta.

Outro aspecto que revelou necessidade de esclarecimento foi o uso de *Creo que + infinitivo* / *No creo que + subjuntivo*, dúvida geral da classe: *creo que sea por poco tiempo* deveria ser *creo que será por poco tiempo* (uso do indicativo). Todos os itens observados foram adequados pela aluna, na refacção, que se encontra no Anexo 14 B.

A aluna G2, por sua vez, escreveu: (Anexo 15 A).

*Argentina, 30 de marzo de 2008.*

*Mary*

*Hoy por la mañana he recibido una llamada de mis padres. Ellos desean que yo vuelva al Brasil para firmar unos papeles.*

*No te olvides que tienes peluquera por la tarde.*

*Necesito que me hagas un favor, diga a maestra Renata que entregaré sus libros en la próxima semana.*

*Un beso, cuidate*

A produção de G2 também alcança seus objetivos comunicativos, pois passa a mensagem principal (viagem urgente), lembra à colega de um compromisso e lhe solicita um favor. Alguns aspectos, no entanto, podem ser melhorados: uma das características de um bilhete é que não apresenta cabeçalho, mais adequado para uma carta.

Na primeira frase aparece um problema de ortografia no particípio do verbo *recibir*, que deveria ser *recibido*, talvez por influência do português (receber / recebido). Na segunda frase, não há necessidade do uso do pronome pessoal *yo*: em espanhol, diferentemente do português, os pronomes pessoais com função de sujeito só se usam para evitar ambigüidade, para acrescentar ênfase ou quando há mais de um sujeito. Na penúltima frase, a preposição *en*, embora referindo-

se ao tempo em que terá lugar a ação (HERMOSO, 1997, p.165) não é necessária: *entregaré sus libros la próxima semana*.

A mescla de registros formal e informal se dá no uso do imperativo em ...*diga a maestra Renata...* o verbo dizer, *decir*, em espanhol, apresenta irregularidade no Imperativo, sendo *di* a forma para *tú*, informal, e *diga* a forma para *usted*, formal. A aluna trata a colega por *tú*, mas usa imperativo formal. Há outro problema no emprego do verbo *decir*: ele é transitivo direto e indireto (*decir algo a alguien*); o objeto direto é a frase *que entregaré sus libros*, mas o objeto indireto, *le*, não apareceu. O mesmo ocorre com *entregar*, verbo transitivo direto e indireto; o objeto direto são *los libros*; falta o objeto indireto (pronomes *le*). Também a palavra *maestra* é um substantivo comum, que em espanhol exige a presença do artigo *la*.

Na re-escritura, a aluna eliminou o cabeçalho, adequou o registro e a transitividade dos verbos *decir* e *entregar* e acrescentou o artigo *la* diante do substantivo *maestra*:

*Dile a la Maestra Renata que le entregaré sus libros la próxima semana.* (Anexo 15 B).

O texto a seguir é a transcrição do bilhete com a mesma finalidade que escreveu o aluno G3, cujo original, com as marcas de correção, está no Anexo 16.

*Lisboa, 31-03-2008.*

*¡Hola mí querido amigo! Sé que has gustado mucho de estar siempre en este piso, pero hoy necesito te avisar urgentemente que debes regresar a tu país, para a la casa de tus padres, pues tu madre está muy enferma y desea verlo, no te puedes retrasar, su enfermedad es muy grave y tienes que ir lo más rápido.*

*A mí me gustaría mucho que cuando llegué a Madrid que por favor no te olvides de decir a tu madre, que ella es para mí la persona más importante después de la mía, pues fue ella que nos ayudó mucho en salirnos de aquél fin del mundo hacia esta ciudad la cual estamos se desarrollando mucho bien.*

*Que Dios, mi querido compañero, no solo marche delante de ti, mas lo lleve en sus manos al encuentro de tu madre.*

*¡Bueno, que todo pase muy bien!*

De todas as produções, essa foi a que apresentou mais inadequações. A correção foi conjunta, em sala de aula, com ajuda do projetor de imagens, feita em três etapas: na primeira, comentamos os problemas de ortografia, léxico e estrutura, ajustando o texto e mantendo sua

forma original. Na segunda, fizemos a adequação do texto ao gênero pedido, com a eliminação de informações desnecessárias. Na terceira, corrigimos o foco da mensagem. Descrevo e apresento o resultado de cada fase, até chegar à forma definitiva encontrada pelo grupo para a produção. O aluno não re-escreveu o bilhete.

Primeira fase: levantamento dos problemas de ortografia, léxico e estrutura:

*!Hola, mí querido amigo!*

a) emprego de *mí*, pronome pessoal objeto indireto, em lugar de *mi*, adjetivo possessivo; o acento muda o significado e a classe da palavra.

*...debes regresar para a la casa de tus padres...*

b) *para a la casa* ... como o texto foi digitado, não é possível saber se o aluno escreveu “para a casa” e ao substituir “a” por “la” (*para la casa*) se esqueceu de suprimir a preposição em português. A melhor escolha, no entanto, seria *regresar a la casa*, sem *para* e sem *a*.

c) *...tu madre [...] desea verlo...*

*verlo*: pronome objeto *lo*, de terceira pessoa do singular; indica que a mãe queria ver outra pessoa, “ele”; a forma correta seria *verte*, já que se dirige diretamente ao amigo.

d) *...que cuando llegué a Madrid, que por favor no te olvides de...*

O acento mudou o tempo (*llegué*, passado) e a pessoa (*llegué*, yo/eu) do verbo, deixando a frase incoerente: “Gostaria muito que, quando cheguei a Madrid, que por favor não se esqueça de dizer a sua mãe...”

O tratamento informal segundo o espanhol peninsular utiliza o pronome *tú* e verbo em segunda pessoa; neste caso, a forma correta seria *llegues*: *...que cuando llegues a Madrid...*

Observo que o estudante brasileiro, talvez influenciado pelo uso da forma “você”, com verbo em terceira pessoa do singular, transfere esse uso ao dirigir-se à segunda pessoa em espanhol. Existem, de fato, variações do espanhol americano que empregam *usted* para a segunda pessoa, informal e formalmente. Se o aluno estivesse escrevendo em uma dessas variações, o verbo utilizado deveria ser *llegue*, terceira pessoa do singular do presente do subjuntivo; ao acentuar essa forma, o aluno transformou-a em primeira pessoa do singular do pretérito do indicativo. Em português, o que se quis dizer e o que efetivamente se disse equivaleria a:

*cuando llegue(s) a Madrid*: quando você chegar a Madrid...

*cuando llegué a Madrid*: quando cheguei a Madrid...

e) *...fue ella que nos ayudó en salirnos de ...*

*fue ella que*: a construção com o relativo *que* pede o pronome *la*: *fue ella la que...* ou o aluno poderia ter optado pela construção com o relativo *quien*: *fue ella quien...*

O verbo *ayudar*, rege preposição *a*, não *en*; *ayudar a alguien*; verbo *salir* não precisa de pronome. Melhor: *nos ayudó a salir de...*

f) ...*en esta ciudad la cual estamos se desarrollando mucho bien*

...*en esta ciudad la cual*: para referir-se à cidade, o pronome relativo adequado seria de lugar, *donde*.

...*estamos se desarrollando mucho bien*:

Concordância inadequada do pronome *se*, de terceira pessoa, com o verbo *estamos*, de primeira pessoa, e no posicionamento do pronome: *estamos* se refere a *nosotros*, primeira pessoa do plural; o pronome correto seria *nos*, e deveria anteceder o verbo, pois, segundo suas regras de posicionamento, já estudadas por esse grupo, em espanhol, o pronome só se coloca depois de infinitivo, gerúndio e imperativo. Melhor: ...*nos estamos...*

*desarrollando*: significa desenvolvimento físico. Para “sair-se bem”, o aluno deveria usar o verbo *desenvolverse*, com significado de “ter desenvoltura”.

Há também neste fragmento o emprego equivocado do intensificador *mucho* diante do advérbio *bien*. Na reescritura, o período ficou: ...*en esta ciudad donde nos estamos desenvolvendo muy bien*.

g) *Que Dios no solo marche delante de ti...*

De novo a falta do acento diacrítico mudou o significado da palavra: *solo* significa sozinho, enquanto *sólo* significa somente. A frase resulta incoerente: Que Deus não *sozinho* siga a sua frente... Em lugar de: Que Deus não *somente* siga a sua frente...

h) ...*mas lo lleve en sus manos...*

A expressão *no sólo*, da oração anterior, faz paralelo com *sino también*, em lugar de *mas* (FANJUL, 2005, p. 210: *Marcadores argumentativos*).

O pronome *lo* aparece em lugar de *te*. O período re-escrito: *Que Dios no sólo marche delante de ti sino también te lleve en sus manos al encuentro de tu madre*.

Segunda fase: adequação do texto ao gênero pedido.

O texto foi reconhecido pela classe como carta pessoal de extensão curta, estruturada em três parágrafos, caracterizada pelo cabeçalho (cidade, data), pela extensão do conteúdo, pelo desenvolvimento do assunto e pela fórmula de despedida. Para adequá-lo ao gênero pedido,

bilhete, seria necessário suprimir uma série de informações. Transcrevo a seguir a forma sugerida pela classe: o texto já com as correções da primeira fase, enxugado para atender às características de um bilhete:

*Hola, amigo,*

*Debes regresar urgentemente a tu país, pues tu madre se encuentra muy enferma y desea verte. Cuando llegues a Madrid, no te olvides de decirle que la quiero mucho. Que Dios te lleve en seguridad al encuentro de tu madre.*

Faltava agora ajustar o foco, pois a atividade era escrever um bilhete em que o autor deveria avisar ao companheiro que ele, autor, precisava fazer uma viagem urgente. A mudança do foco, no entanto, implicaria mudança no conteúdo; há incoerência, pois se é o autor que viaja, não vai pedir ao outro que dê lembranças à mãe. Portanto, parte da mensagem foi modificada pelo grupo, em comum acordo. Texto final:

*Hola, amigo,*

*Necesito regresar urgentemente a mi país, pues mi madre se encuentra muy enferma y desea verme. No te olvides de recoger tu pantalón en la lavandería. Cuando llegue a Madrid, te llamo por teléfono.*

*Abrazos*

### **3.3.2 Bilhete 3**

Esses bilhetes ou notas para quadro de avisos foram escritos em classe, após apresentação de material para aquisição de vocabulário relacionado à descrição de imóveis.

A aluna G1 escreveu (Anexo 17 A):

*Hay una vaga para una chica que quiera compartir un piso. Está situado cerca de la facultad, ya está amueblado y tiene poco ruido.*

*Interesadas llamar al 957810 de 13h00 a 15h00 o de 20h00 a 22h00.*

A produção alcança seu objetivo comunicativo, que é procurar um companheiro para dividir a moradia. É também bastante direto e econômico, como convém a um texto para esse

tipo de suporte (quadro de avisos). Destaca o fato de que o apartamento está perto da faculdade, dado interessante para o estudante, e que já está mobiliado, o que também o torna atrativo.

Recomendei à aluna o uso da palavra *plaza* em lugar de *vaga*, que não tem o mesmo significado em espanhol e português (léxico), e comprometia a compreensão e a coerência da mensagem; e que repensasse a expressão *tiene poco ruido*, que informava que havia ruídos no apartamento, embora poucos.

Na re-escritura, a aluna substituiu a palavra *vaga* por *plaza* e informou que o apartamento era *muy tranquilo*. (Anexo 17 B).

A aluna G2 escreveu: (Anexo 18 A):

*Busco una compañera para compartir un piso. El apartamento está situado en la Av. 9 de Julio n° 500, muy cerca de la universidad. Tiene dos dormitorios, dos baños completos, cocina, dos televisiones y una terraza-lavadero. Sólo tiene un problema: no tiene garaje.*

*Es un piso muy bonito y tranquilo.*

*Soy una persona calma, alegre y organizada. No me gustan personas fumadoras y ruidosa.*

*Si desea conocerme llamar de 8 a 11 de la mañana el teléfono 3132.6065.*

*El alquiler hay que combinar.*

O texto de G2, que também alcança seu objetivo comunicativo, apresenta mais detalhes na descrição do imóvel, bem como de sua localização. Na estruturação do texto, sugeri que integrasse a informação do segundo parágrafo ao primeiro, no qual descrevia o *piso*. Poderia começar por essa informação, mais geral, partindo depois para as especificações.

A aluna teve o cuidado de eliminar fumantes e pessoas barulhentas de sua lista de interessados. Informa sobre seu caráter e indica que gostaria de conviver com pessoas que compartilhassem seu modo de ser.

A palavra *ruidosa* deveria estar no plural para concordar com o substantivo *personas*. É um problema de léxico em *tiene un problema*, com o uso de *tener* (ter) em lugar de *haber* (haver), impessoal: *Sólo hay un problema*.

A aluna perde o foco, no entanto, ao escrever *si desea conocerme*. O anúncio não é para apresentar-se, mas para dividir o apartamento. Sugerí que reescrevesse o texto atentando para esse aspecto.

Na re-escritura, a aluna fundiu as informações sobre o apartamento no primeiro parágrafo, suprimindo palavras repetidas, corrigiu a concordância do adjetivo *ruidosa*, enxugou a linguagem, optando por eliminar a frase *sólo hay un problema* e substituiu o convite para conhecê-la por:

*Si te interesa compartir el piso conmigo, llamar de 8 a 11 de la mañana.* (Anexo 18 B).

O aluno G3 escreveu: (Anexo 19 A)

*¡Compañeros urgente!*

*Estoy a buscar compañeros para compartir mi piso que está cerca de la facultad, no importame se son hombres o mujeres, que sean alegres, honestos, responsables, pero no muy ruidosos, prefiero que la tranquilidad sea un de nuestros mejores caminos.*

*Mi teléfono es el 97375892, llamar siempre por la mañana, a los domingos.*

*¡Compañeros, estoy ahora no más a buscarlos, sino esperándolos!*

Embora ainda precisando de ajustes, esse texto mostra que a produção do aluno progrediu. Encaminhou a mensagem ao destinatário correto (acertou no foco), adequou a produção ao gênero pedido, foi mais econômico em suas informações, embora ainda lhe escapassem alguns comentários desnecessários à objetividade da mensagem (*prefiero que la tranquilidad sea un de nuestros mejores caminos*). Em relação à estrutura da mensagem, o primeiro período apresenta frases muito longas. Segue análise de fragmentos:

a) *Estoy a buscar compañeros*: talvez o aluno tenha empregado a forma de Portugal, para que seu texto ficasse diferente. Em espanhol não se usa perífrase de *estar* com infinitivo. O aluno poderia ter escrito *busco*, sem qualquer perífrase: *Busco compañeros...*

Perífrases inadequadas apareceram em outros textos e foram comentadas nas correções, sendo indicado o estudo de Fanjul (2005), Unidades 40 e 46 (p.90-91, 102-103).

b) *...no importame se son hombres o mujeres*: a colocação pronominal está equivocada; o pronome deveria anteceder o verbo *importar*, já que este não se encontra no infinitivo, gerúndio ou imperativo. *No me importa...*

Por tratar-se de um texto informal, dirigido a jovens, poderia ter sido usada a expressão *dar igual*, seguida por verbo em subjuntivo, em lugar de *no me importa: me da igual que sean hombres o mujeres*.

...(no me importa) se: O uso de *se* em lugar de *si*, condicional, denota desconhecimento de léxico, ou influência do português.

Frase refeita: *no me importa si son hombres o mujeres*.

c) ...*prefiero que la tranquilidad sea un de nuestros mejores caminos*: a palavra *un* não necessita de apócope, pois não precede substantivo masculino: ...*sea uno de nuestros*...

d) ...*llamar [...]a los domingos*: não se usa a preposição *a* diante dos dias da semana: *llamar los domingos*...

e) ... *estoy ahora no más a buscarlos, sino esperándolos*: *sino* diante de verbo, na última frase, pede o complemento *que*: *no más a buscarlos, sino que esperándolos*.

O pronome *los* se refere a terceira pessoa do plural, e o aluno se dirige à segunda pessoa, informal, *vosotros*, que implica o uso do pronome *os*.

No final do texto, a perífrase *estoy no más a buscarlos* retoma a perífrase do início do texto, *estoy a buscar*. Para a re-escritura, sugeri ao aluno a eliminação das perífrases, equilibrando as formas de abertura e encerramento do texto.

Na correção, o aluno substituiu *estoy a buscar* por *busco*, corrigiu o uso do pronome com o verbo *importar*, o uso da conjunção condicional e usou frases mais curtas no primeiro parágrafo. Eliminou a preposição diante do dia da semana e corrigiu a paráfrase do final do texto, estabelecendo um paralelo entre o chamado e a finalização, com a adequação do verbo esperar:

*Busco compañeros para compartir mi piso... no más os busco, sino que os espero*. (Anexo 19 B).

O levantamento dos problemas de escritura das primeiras produções e os fragmentos de textos analisados e corrigidos conjuntamente em classe estão no Anexo 20.

### **3.4 Análise da segunda produção: *Tarjetas postales* (cartões postais). Nível A2+**

#### **3.4.1 O Nível A2+**

Os níveis intermediários do MCR permitem ao usuário maior flexibilidade em sua adaptação a realidades distintas. Tendo em vista que a produção escrita desses alunos esteve *fossilizada* (RICHTER, 2003) por muito tempo no Nível A2, considere que deveríamos iniciar a



prática escrita partindo de uma produção no nível em que se encontravam, avançar um pouco mais dentro desse nível e então arrancar em direção à meta estabelecida, C1.

O Nível A2+ (G3. MCR, p.34) representa um movimento ascendente nas tarefas propostas, sem alcançar, ainda, o nível B1, próximo estágio da produção escrita. Para escrever os cartões postais os alunos tiveram que ativar estratégias diferentes das usadas para escrever os bilhetes, utilizar os registros formal e informal da língua e apresentar uma informação cultural nos textos.

### 3.4.2 *Tarjetas postales informales*

A aluna G1 escreveu: (Anexo 21 A)

*9 de junio de 2008.*

*Querido Leo:*

*Llegué un poco cansada y como estaba cerca del Parque Retiro, entonces mi primero día en Madrid pasé por allá. Es la área verde más importante de Madrid, un sitio antiguo con los tímulos de los reyes españoles. Como ves en la postal, una de sus atracciones es el lago con barcos. Estoy encantada con todo.*

*Un abrazo*

O cartão postal cumpre com seus objetivos comunicativo – mandar notícias – e cultural, ao fazer referências ao Parque Retiro, explicando sua importância histórica e descrevendo algumas de suas atrações. A redação do primeiro período apresenta pequenos problemas de ortografia e adequação de léxico:

*primero día*: o numeral sofre apócope diante de substantivo masculino;

*la área*: diante de substantivos femininos iniciados com a tônica, o artigo feminino é substituído pelo masculino *el*.

*entonces*: apesar de se tratar de uma conjunção que indica consequência, a expressão é característica da língua falada e desnecessária no texto. Poderia ser substituída, caso a aluna optasse por mantê-la, por *así que*, com a mesma finalidade e mais adequada ao texto escrito.

*pasé por allá*: indica que a aluna passou pelo lugar; a intenção era informar que passou o dia ali. A expressão precisava ser repensada. Na referência ao dia que passou no parque, deveria aparecer o pronome objeto direto retomando o objeto “dia”: *lo*.

Na refacção, o primeiro período ficou (Anexo 21 B):

*Llegué un poco cansada y como estaba cerca del Parque Retiro, mi primer día en Madrid lo pasé allí. Es el área verde más importante de Madrid.*

A aluna G2 escreveu (Anexo 22 A):

*9 de junio de 2008*

*Estoy escribiéndote para decirte que Buenos Aires es una ciudad belísima. Te envió esta postal para que te quedes encantada como yo. Ayer estuve en Puerto Madero. El Puerto Madero, está renovado y embellecido, es ahora uno de las zonas más selectas y visitadas por el turista. Hay elegantes restaurantes para paladares exigentes, todos con vista al río, ideal para enamorados. También un enorme complejo de cines. Nada más. Recuerdos a todos, de...*

O texto começa com uma perífrase, *estoy escribiéndote*, que, embora gramaticalmente possível, poderia ser substituída por *te escribo*, uma vez que o objetivo não é informar o que literalmente se faz no momento. Aparece a seguir a forma verbal *decirte*. Aconselhei a aluna a eliminar uma das duas formas pronominais.

Te *envió* esta postal: a acentuação da forma *envio*, transformando-a em *envió*, resultou em incoerência, pois em vez de escrever *te envio*, primeira pessoa do singular, no presente, a aluna escreveu *te envió*, terceira pessoa do singular no pretérito: “te enviei este postal”.

Na palavra *belísima* falta um *l* (ortografia). Há uma repetição desnecessária de *Puerto Madero*, empobrecendo a escrita. Repetições caracterizam a escrita de iniciantes, que não sabem usar os conectores.

A aluna informa que Puerto Madero é *uno de las zonas*, concordando o artigo indefinido com o substantivo antecedente, quando a concordância deveria ser feita com o partitivo de zonas: *una de las zonas*.

Chamei sua atenção para as informações no final do texto: embora escritas corretamente, parecia mais um texto de folheto turístico do que um postal que se escreve para uma amiga. Sugeri que retomasse as idéias e as recontasse com suas próprias palavras.

Na refacção (Anexo 22 B), a aluna manteve a paráfrase inicial, eliminando o pronome do segundo verbo. Substituiu *bellísima* por *linda*, mais usada na América espanhola. Eliminou

também as informações turísticas, fazendo apenas uma referência superficial aos entretenimentos oferecidos em Puerto Madero:

*Ayer estuve en Puerto Madero, está renovado y embellecido. Hay ótimos restaurantes y cines.*

(A ortografia de *ótimos* foi posteriormente corrigida).

Embora cumprindo com sua função comunicativa e adequada às características do gênero, a produção de G2 não alcançou o objetivo cultural; a primeira versão apresentava um dos atrativos da cidade como se fosse um folheto turístico, e a segunda passou superficialmente pela questão.

O aluno G3 escreveu (Anexo 23 A):

*09 de junio de 2008*

*Querida Dani:*

*Dentro de algunos días tengo que volver a nuestra casa. El seminario de lengua española aquí en Madrid está cerrándose. Te envió esta postal con una vista del Parque del Retiro, formado por bellos jardines, gramados, árboles centenarias, barquitos para alquilar y que durante el verano sucédanse conciertos de marionetas, presentaciones teatrales e de música.*

*No me olvidé de ti, mi gran amor, ¡compré un regalo muy especial!*

*Quizás llegue yo antes que la postal. Recuerdos a todos.*

Nessa terceira produção também é possível notar progresso na escrita do aluno. O texto produzido cumpre perfeitamente com seu objetivo comunicativo, cultural e corresponde ao gênero estudado. Sua escrita tem um estilo próprio que reflete seu entusiasmo e envolvimento com o que faz.

Os problemas são superficiais, de desconhecimento ou inadequação do léxico:

a) [*parque*] *formado por bellos jardines, gramados, árboles centenarias, barquitos para alquilar*: o adjetivo *centenarias* não concorda em gênero com *árboles*, substantivo masculino; o aluguel (*alquiler*) de *barquitos* não é um constituinte do parque, portanto é melhor separá-lo dos elementos que o constituem.

b) *...durante el verano sucédanse conciertos de marionetas*: o conector *que* pode ser substituído por *donde*, melhorando a referência de lugar. Uma opção ao uso inadequado do verbo *suced*, usado no subjuntivo e com pronome posposto, é *haber*: *...durante el verano hay conciertos...*

c) *No me olvidé de ti, mi gran amor, ¡compré un regalo muy especial!*: o pretérito mais indicado para as observações finais seria o Pretérito Perfecto, que estabelece a relação entre o passado e o presente, refletindo melhor a situação de não se haver esquecido da pessoa amada e de haver-lhe comprado um presente. Esse uso se faz no espanhol peninsular que adotamos.

d) *...compré un regalo muy especial*: faltou, para o verbo comprar, o objeto indireto, já que se trata de um verbo com dupla transitividade.

Na refacção (Anexo 23 B), foram corrigidos os problemas lexicais e reconsiderada a escolha do verbo *suced*er:

*...formado por bellos jardines, árboles centenarios, con barquitos para alquilar y donde durante el verano, hay conciertos de marionetas... No me he olvidado de ti, mi gran amor, te he comprado un regalo muy especial.*

### **3.4.3 Tarjetas postales formales**

Cartão postal formal escrito pela aluna G1: (Anexo 24 A)

*Estimada señora María José*

*Pasé por Valencia a camino de Barcelona y tengo que concordar con usted: es una ciudad estupenda. Tiene un estilo propio. He visto mucho jamón suspendido y los vistosos abanicos. Visité la Catedral de Santa María, la de la Virgen de los Desamparados y el Mercado Central. Me han gustado mucho.*

*Reciba un cordial saludo de ...*

O tratamento formal e o gênero estão perfeitamente adequados ao que se pediu, e o texto, muito bem escrito, cumpre com seus objetivos comunicativo e cultural. Apresenta, no entanto, uma mescla de pretéritos, iniciando com o *Pretérito Simple*, passando para o *Pretérito Perfecto* e voltando ao *Pretérito Simple*.

Como não há referência ao momento exato em que realizou as ações no passado, o que determinaria o emprego do Pretérito Simple, e como a viagem ainda não terminou, como comprova o envio do cartão postal, suas ações passadas estão interligadas a seu momento presente. Na refacção do texto a aluna uniformizou o uso dos pretéritos optando pelo *Perfecto*:

*He pasado por Valencia... he visto mucho jamón suspendido y ...he visitado la Catedral...*  
(Anexo 24 B).

Cartão formal da aluna G2 (Anexo 25 A):

*9 de junio de 2008*

*Estimado señor Carlos*

*Le envió esta postal con una vista del Obelisco, que es un monumento que fue construido en 1936 para celebrar los 400 años de la primera fundación de la ciudad. Está construido en el lugar en donde por primera vez se izó la bandera argentina. Mide 67 metros de alto, es el símbolo de Buenos Aires. El monumento se localiza en Av. Corrientes y 9 de Julio.*

*Espero que este bien. Reciba un cordial saludo de ...*

O texto está adequado ao gênero e ao uso do registro formal. Cumpre com seus objetivos comunicativo e cultural, apresentando, em relação a esse último, informações desnecessárias. Durante a elaboração das produções, sempre lembrava aos alunos que não perdessem de vista a função do gênero produzido. A função do cartão postal é dar notícias de maneira breve; o elemento cultural deveria aparecer, mas inserido de maneira natural entre as informações pessoais.

Na finalização, a falta do acento transformou o subjuntivo *esté* no pronome demonstrativo *este*, deixando a frase incoerente.

Na refacção, a aluna eliminou algumas das informações sobre o monumento, eliminando também o uso indevido da preposição em *en donde*; repassou a acentuação equivocada de *envió*, que aparecera também em seu cartão informal, e da forma do subjuntivo *esté*. (Anexo 25 B).

Cartão postal formal de G3: (Anexo 26 A)

*Madrid, 09 de junio de 2008.*

*Querida Maestra Renata*

*Como verá por la foto, esta ciudad es una de las más bellas de la España. Un de los puntos más bonitos es la Plaza de las Cibeles. Situada en la junción de la Gran Vía con Vía de Alcalá, cercada por predios bellísimos, como el Palacio de las Comunicaciones, Banco de España, construcción de 1882 que guarda las reservas de oro del país y Palacio de Linares, construcción de 1873 que abriga un centro cultural y galería. En lo centro de la Plaza, la Fuente de las Cibeles, que ganó este nombre en homenaje a la diosa romana de la naturaleza. La escultura es maravillosa, muy encantadora. La semana que viene estoy volviendo a Brasil, espero que todos de la Facultad estén bien.*

*Reciba un cordial saludo de C. y que esta postal le encuentre muy bien.*

O cartão postal cumpre sua função comunicativa, mas apresenta um excesso de informações culturais (datas de construção, funções dos edificios mencionados).

No emprego e domínio de léxico, aparecem problemas no uso dos artigos:

- a) *...es una de las más bellas de la España*: artigo feminino diante de Espanha (*la España*);
- b) *Un de los puntos más bonitos es la Plaza de las Cibeles*: apócope desnecessária de *un*, já que o artigo não precede substantivo masculino;
- c) *...como el Palacio de las Comunicaciones, Banco de España y Palacio de Linares*: falta o artigo masculino diante de *Banco de España* e de *Palácio de Linares*;
- d) *...en lo centro de la Plaza*: aparece o artigo neutro *lo* diante de substantivo (*lo centro*).

Quanto ao emprego dos verbos, aparecem problemas na escolha do léxico e uso de perífrases:

- e) em *...ganó este nombre*: o verbo *ganar* pode ser substituído por *recibir*, mais apropriado para uma produção escrita.
- f) a perífrase de estar com gerúndio é desnecessária, porque a ação indicada (*estoy volviendo*) não estava acontecendo naquele momento, estava prevista para um futuro próximo (*la semana que viene*).
- g) em *espero que todos de la Facultad estén bien*, a preposição *de* pode ser substituída por *en*, ou a frase reestruturada com acréscimo do pronome *los* e manutenção da preposição: *espero que todos em la facultad...* / *espero que todos los de la facultad...* (com minúscula, pois não especifica o nome da instituição).

Apesar dos problemas de léxico, que não chegam a comprometer a comunicação, e do excesso de informação cultural, é possível observar que a produção apresenta compreensão do

foco da mensagem, alcança os objetivos comunicativos e culturais e está adequada ao gênero pedido.

Na re-escritura, o aluno eliminou algumas informações culturais, deixando o texto mais próximo do conteúdo de um cartão postal e mais natural. Corrigiu o uso dos artigos, eliminou a perífrase e fez as substituições de vocabulário sugeridas. (Anexo 26 B).

### **3.5 Análise da terceira produção: *carta personal*. Nível B1.**

O objetivo do aluno nesse segundo nível, dentro do contexto cultural *te extraño mucho*, é escrever uma carta a um amigo ou familiar contando sua rotina. Passado o primeiro momento, fase de descobrimento e encantamento com o novo país e a nova cultura, o estudante precisa adaptar-se às atividades cotidianas de estudo e trabalho.

Carta pessoal da aluna G1 (Anexo 27 A)

*Andalucía, 16 de junio de 2008.*

*Querida Madre*

*He llegado bien del viaje. Estoy en un piso muy comfortable. No se preocupe conmigo porque estoy bien acomodada. Las personas de acá son muy simpáticas.*

*Las clases aún no empezaron, entonces tengo dos días para conocer los alrededores de mi localización.*

*Echo de menos pero estoy muy feliz porque logré la oportunidad de estudiar y conocer Andalucía. Sabe que eso es muy importante para mi carrera profesional ¿no?*

*Pronto vuelvo a escribir.*

*Abrazos a todos*

A carta da aluna a sua mãe é clara e bem estruturada, apresentando as *fórmulas de encabezamiento y despedida* estudadas, adequadas a uma carta familiar. A aluna se refere à mãe com um tratamento respeitoso, *usted*, estando os verbos de acordo com o registro escolhido (*no se preocupe, sabe*).

Expliquei-lhe que expressão é *echar de menos a alguien*<sup>18</sup>, de modo que faltava o pronome na expressão. Como se dirigia à mãe, em registro formal, o pronome seria *le*. Indiquei o

---

<sup>18</sup> Em português, sentir falta de alguém.

uso de pontuação adequada (vírgulas e a exclamação na abertura da carta). Sugerir que substituísse a conjunção *entonces*, mais usada na língua falada, pela equivalente *así que*.

Na refacção a aluna fez os ajustes necessários e a carta ficou impecável (Anexo 27 B).

Carta pessoal da aluna G2 (Anexo 28 A):

Transcrição de fragmentos para comentário:

*Querida madre:*

*Estoy escribiendo para decir que te extraño mucho. Tengo estudiado mucho para sacar buenas notas y volver rápido para mi querido país. [...] Hoy he visitado la casa rosada y la catedral metropolitana.*

*Ayer comí una maravillosa parilla y me recordé que le gusta mucho una buena parrilla.*

*[...] Extraño su comida, sus postres... Le envío algunas fotos con lindas paisajes argentinas.*

*Espero que todos estén bien y esperen por mí.*

A carta começa com a perífrase que muitos alunos usaram, por influência talvez da língua portuguesa falada. Fanjul (2005, p. 102) explica que o presente do indicativo também pode ser usado nesse contexto: *Escribo...*

Apresenta alguns problemas no domínio do léxico: na segunda oração há um particípio construído com *tener* (*tengo estudiado*) que não existe em espanhol.

Em *volver rápido*, o adjetivo deve ser substituído pelo advérbio *rapidamente*, uma vez que o modificado é um verbo. A preposição regida por *volver* é *a*, não *para*: *volver rápidamente a mi querido país*.

Quanto à ortografia, nomes próprios de lugares devem ser escritos com maiúscula: *Casa Rosada*, *Catedral Metropolitana*. No que se refere ao léxico, a concordância dos adjetivos com o substantivo *paisajes* (*lindas paisajes argentinas*) denota desconhecimento do gênero masculino desse substantivo.

Nota-se a mescla de registro formal e informal: a aluna se dirige inicialmente à mãe de maneira informal (*te extraño mucho*) e passa para o registro formal, ao usar os pronomes *su*, e *le*, relacionados a *usted*.



Embora o uso de *maravillosa* para descrever uma comida, um prato ou uma refeição não seja impossível, a forma consagrada é *rica*.

Na finalização, o verbo *esperar* no gerúndio expressa melhor o desejo de que os familiares já a estejam esperando (embora o imperativo usado esteja correto). Para evitar dois verbos *esperar* na mesma frase (*espero que me estén esperando*), a aluna pode optar por substituir um deles.

Na refacção, a aluna eliminou as paráfrases iniciais, corrigiu a ortografia dos nomes próprios, a concordância dos adjetivos com o substantivo masculino *paisajes*, fez a adequação do texto optando pelo registro informal, substituiu um dos verbos *esperar* e optou pelo verbo no gerúndio em lugar de imperativo. (Anexo 28 B).

Carta pessoal do aluno G3 (Anexo 29 A):

*Querida Mamá:*

*Hola! ¿Cómo estás? Aquí estamos ansiosos en desfrutarnos de nuevo de su compañía, sus nietos [...] no están mejores porque a todos los días se preguntan cuándo que vamos, pues no vean la hora de verte, no consiguen olvidarse de sus cariños, de sus cuidados. (1)*

*En julio estaremos todos ahí en Brasil, aquí es muy bueno, pero nuestro país es magnifico a pesar dos pesares, mi vida y corazón siempre estarán más felices y irradiantes en esta tierra de locos...*

*Son las últimas semanas de nuestras vacaciones. (2) Su nuera esta deslumbrada, se encantó tanto que te compró un regalo muy especial [...], creo que vas gustar mucho. Ella no piensa en ninguno instante volver a Brasil, dice ayer, que las muyeres son feas, pero los hombres muy bellos... [...]...sin preocupaciones mamá, luego estaremos de vuelta, diga a todos que compré muchos regalos...*

Um dos conselhos para escrever bem, de acordo com a apostila *La habilidad de escribir y de comunicarse por escrito*, sempre lembrado em nossas aulas, é evitar frases longas, que foram uma constante nesse texto.

A carta cumpre com seu objetivo comunicativo, mas não com o objetivo cultural, já que o tema é *un estudiante extranjero en un país de habla española*, e o aluno escreve contando de suas férias na Espanha com a família.

Os registros formal e informal aparecem mesclados: o aluno dirige-se à mãe perguntando *cómo estás*, em registro informal (*tú*), e a seguir usa o pronome formal *su* (relativo a *usted*) para continuar dirigindo-se a ela: *su compañía, sus nietos...*

Análise de fragmentos:

a) ...*ansiosos en desfrutarnos*: a expressão apresenta problemas de ortografia e léxico. A grafia correta do verbo é *disfrutar*, e não é verbo pronominal.

b) ...*a todos días se preguntan cuándo que vamos, pues no vean la hora* ...desnecessários o *a* diante de *todos* e o pronome *se* que acompanha o verbo *preguntar*, bem como a conjunção *que* acompanhando *cuándo*.

Falta o artigo diante do substantivo *días*, complementando a expressão com o pronome indefinido *todos*: *todos los días*. O verbo *ir* (*vamos*) deve ser usado em sua forma pronominal, *irse*, significando “ir embora”. Falta, portanto, o pronome *nos* diante de *vamos*: *nos vamos*.

O verbo *ver* no subjuntivo (*vean*) também não está adequado, deveria ser usado no indicativo: *ven*. *No ven la hora...*

c) *a pesar dos pesares*: mescla de português e espanhol na expressão transposta para a língua alvo. Sugestão: *a pesar de todo...*

d) ...*irradiantes*: uso inadequado de léxico, no lugar de *radiantes*.

e) *tierra de locos* : a expressão deveria vir entre aspas.

d) *se encantó tanto que te compró un regalo*: não há coerência entre o fato de encantar-se com um lugar e o resultado ou a consequência ser a compra um presente. Falta paralelismo semântico.

e) *vas gustar mucho*: uso inadequado de *gustar*. O sujeito, em português, é o objeto indireto em espanhol: *Te va a gustar mucho*.

f) *en ninguno instante*: faltou a apócope em *ninguno*, diante de substantivo: *ningún*.

g) *dice ayer, que las mueres son feas*: *ayer* (ontem), tempo passado; o verbo está no Presente do Indicativo, na primeira pessoa (disse); deveria estar no *Pretérito Simple* e na terceira pessoa: *dijo*.

Ortografia de *muyeres*:

h) *luego estaremos de vuelta*: melhor *volveremos*, Futuro Simple.

i) *Diga a todos que compré muchos regalos...* O *Pretérito Perfecto* é usado para estabelecer a ligação entre a ação passada e o tempo presente (os presentes estão comprados, mas a viagem não terminou, não foram entregues): *he comprado*, em lugar de *compré*; os verbos *comprar* e *dizer*

são usados como transitivo direto e indireto: dizer *algo a alguien*, comprar presentes para todos. Falta o pronome *les*: *Dígame a todos que les he comprado muchos regalos*.

O Anexo 29 B traz a carta refeita pelo aluno.<sup>19</sup>

### **3.6 Análise da carta comercial *respuesta a un anuncio de empleo*. Nível B2.**

Para esta etapa de produção de cartas comerciais (*buscando trabajo*), foi introduzido um material específico que apresenta orientações a pessoas que procuram emprego, permitindo aos alunos uma aproximação mais realista do gênero.

Pedi-lhes que escrevessem duas cartas: a primeira, respondendo a um anúncio, deveria ser acompanhada pelo *curriculum vitae* (CV). Essa produção foi parcialmente controlada, porque seguiu um modelo e respondeu a um anúncio escolhido por mim: a empresa *Pizza Hut* procura gerentes e encarregados para serviços gerais. Os alunos tiveram a opção de escolher a qual anúncio responder (Anexo 10).

Devido a esse controle, os textos quase não apresentaram problemas. Houve alguns casos em que o currículo não condizia com o cargo pretendido: o aluno se candidatava a gerente da pizzaria mas apresentava um CV de professor, seu currículo real.

Na carta-resposta da aluna G1 ao cargo de gerente faltou apenas o acento na palavra *Máster*. As informações em seu CV estavam de acordo com o cargo pretendido e sua apresentação era impecável (Anexos 31 A e 31 B).

A carta-resposta de G2 ao cargo de gerente dizia, na primeira linha: *Tras ver su oferta de empleo el pasado día 29 del presente mes, publicado en una revista, me dirijo a ustedes...* Recomendei que a aluna identificasse a publicação. Mas adiante, a aluna informava que trabalhou em uma *renombrada empresa Argentina*. O adjetivo *argentina* deveria ser escrito com letra minúscula.

A carta da aluna, já com esses retoques e seu CV, também coerente com o cargo pretendido e impecavelmente apresentado, estão nos Anexos 32 A e 32 B.

A carta-resposta do aluno G3 também estava bem escrita e correta, precisando de ajuste apenas quanto ao local de trabalho que apresentava como referência, um hotel; seria melhor

---

<sup>19</sup> No Anexo 30 apresento o levantamento de problemas dos cartões postais e das cartas pessoais, usados para correção em sala.

apresentar experiência em um estabelecimento que prestasse serviços semelhantes à empresa a que se candidatava. A carta, no original sem a alteração, está no Anexo 33.

Seu CV, no entanto, apresentou um problema de ortografia (*datos persoanes* em vez de *datos personales*), talvez erro de digitação e não problema de desconhecimento do léxico, e inadequação ao posto pretendido, pois colocou informações sobre sua carreira de professor.

O CV inadequado ao posto e sua nova versão estão nos Anexos 34 A e 31 B.

### **3.7 Análise da carta comercial de *autocandidatura a un empleo*.**

Para essa segunda etapa os alunos deveriam escrever uma carta candidatando-se por iniciativa própria a um cargo em uma empresa ou procurando seu primeiro emprego.

As cartas das alunas G1 (Anexo 35) e G2 (Anexo 36), de *solicitud de primer empleo*, alcançaram os objetivos propostos, estando de acordo com o gênero estudado, utilizando o registro formal e apresentando cabeçalho, fórmulas de cortesia, fórmulas de despedida e conteúdo adequados. Não houve problemas quanto à estrutura, coesão ou coerência.

Na carta de G2 apareceu a palavra *grata* na expressão *me sería muy grato*, em que esse adjetivo é invariável, quer se trate de solicitante masculino ou feminino.

A seguir transcrevo o corpo da carta de G3, para análise. O texto integral está no Anexo 37 A.

*Estimados Sres.:*

*He podido comprobar a través de distintos medios de su empresa CONSIGNATARIA DE BUQUES DE AMBITOINTERNACIONAL que es líder, que ofrece una estabilidad de empleo y otras maravillosas condiciones a convenir, ya que es una empresa motivadora. Por ello, les presento mi candidatura al puesto y les resalto los aspectos más significativos de mi experiencia profesional:*

- *Experiencia de 6 años en el área comercial del tráfico marítimo*
- *Alto dominio en inglés*
- *Personalidad dinámica y muy activa*

A proposta era escrever uma carta demonstrando seu interesse em trabalhar em uma empresa, ou seja, fazer-se visível no mercado de trabalho. O aluno podia basear-se em algum anúncio para estruturar o conteúdo da carta, mas não era para responder ao anúncio.

A carta de G3 se desvia do objetivo pedido porque mescla aspectos de carta-resposta a um anúncio (*les presento mi candidatura al puesto*) com carta de auto-candidatura, na qual declara que acompanha a evolução da empresa no mercado (*he podido comprobar por distintos medios...*).

O texto estruturado em um único e longo parágrafo não é recomendável para esse tipo de correspondência. O modelo apresentado aos alunos estava estruturado em três parágrafos curtos, sendo o primeiro de reconhecimento da importância da empresa, o segundo de apresentação do candidato e o terceiro de despedida.

O parágrafo apresenta problemas de ortografia, de escolha de vocabulário e de coesão, que podem ser observados no fragmento:

*He podido comprobar a través de distintos médios de su empresa CONSIGNATARIA DE BUQUES DE AMBITOINTERNACIONAL que es líder, que ofrece una estabilidad de empleo...*

Aparece o uso equivocado da preposição *de*, em lugar de *que*; falta acento em *ámbito*; o aluno não separou as palavras ao citar o nome da empresa. Nota-se também o uso inadequado e repetitivo do pronome *que*: *que es líder, que ofrece...*

A frase, quanto à forma, deveria ser: *He podido comprobar a través de distintos médios que su empresa CONSIGNATARIA DE BUQUES DE ÁMBITO INTERNACIONAL, líder (en el sector), ofrece una estabilidad de empleo...*

No entanto, mesmo com a correção da forma, o conteúdo não atinge o objetivo proposto: demonstrar que conhece e valoriza a empresa e que, por suas qualificações (e não pelas regalias oferecidas pela empresa) gostaria de fazer parte de seu quadro.

Reuni-me com o aluno para reavaliar sua produção. Esse encontro foi importante, pois ele reconheceu que se havia equivocado, escrevendo uma carta resposta. Compreendeu o objetivo da produção escrita, e comprometeu-se a refazer o trabalho.

No dia seguinte, o aluno apresentou sua nova versão da carta de auto-candidatura, que atendia perfeitamente ao que se pediu. Estruturada em dois parágrafos, a carta é clara e objetiva. Apresenta apenas um problema de ortografia: *jefe en vendas*, com minúscula e vocabulário em português, facilmente corrigível para *Jefe en Ventas*. Comentado o equívoco, o aluno fez a correção. Essa segunda versão da carta, no Anexo 37 B, traz assinalado esse fragmento, que foi posteriormente corrigido.

### 3.8 Análise da carta de opinião referente à matéria e carta publicadas no *Diário Clarín*.

No dia 21 de fevereiro de 2008 o diário argentino *Clarín* publicou uma notícia em seu caderno de economia, cujo título era: *Los mineros tienen los mejores sueldos y el campo, los peores*. No dia 7 de março do mesmo ano, foi publicada, com o título *Los sueldos de los trabajadores rurales*, uma carta-resposta à matéria, escrita por um empresário / produtor rural (Anexos 13 A e 13 B). Essa carta defendia o ponto de vista dos empregadores. Pedi aos alunos que se colocassem no lugar do trabalhador rural e escrevessem uma carta ao mesmo jornal, refutando os argumentos do autor da primeira carta.

A análise dessas produções leva em conta, além da ortografia, léxico, sintaxe, coesão e coerência, a organização do texto argumentativo e o emprego dos conectores que permitem apresentar e encadear os argumentos. Ao escrever as cartas, os alunos deveriam apresentar o problema, os argumentos favoráveis e contrários durante o desenvolvimento do texto e encerrá-lo com uma conclusão, que poderia ser sugestões para a solução do problema, um pedido para tomada de providências ou uma ameaça. A conclusão também é o momento em que se reafirma o objetivo do texto. Essa estrutura é apresentada no quadro abaixo:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
Argumentos a favor	Argumentos contrários (refutação)
CONCLUSÃO (sugestões para a solução do problema; pedir providências; ameaçar; retomar o objetivo do texto)	

**Figura 7.** Esquema simplificado para elaboração do texto argumentativo.

Aplicando o esquema acima à carta de opinião da aluna G1 em resposta ao proprietário rural, temos:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<sup>20</sup> <i>Quiero, a través de este medio de comunicación, manifestar mi más absoluta insatisfacción con la nota del empresario relativa al sueldo del trabajador rural.</i>	
Argumentos a favor: el empresario <i>Es verdad que tenemos casa, agua, luz y gas.</i>	Argumentos contrários: el trabajador <i>Pero todo eso es descontado de nuestro sueldo.</i>

<sup>20</sup> Os fragmentos transcritos já estão corrigidos.

<p><i>En el período de estudios el gobierno mantiene sus costos (de los hijos de los trabajadores rurales).</i></p> <p><i>Ahora viene un señor (el propietario) decir que tenemos toda la ayuda que necesitamos.</i></p>	<p><i>El sueldo no alcanza siquiera para las necesidades básicas.</i></p> <p><i>Los estudios son pagos con el dinero de las tasas que los trabajadores pagan.</i></p> <p><i>Lo dice porque quiere estar bien delante de la opinión pública, no quiere que sepan la verdad.</i></p>
<p>SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; objetivo do texto)</p> <p><i>No puedo identificarme, pero (...) no me callo. Soy trabajador y lucho por mejoras para la clase rural. Sepan los propietarios que los trabajadores están despiertos.</i></p>	

**Figura 8.** Quadro para análise da carta de opinião de G1.

A aluna soube estruturar seu texto de acordo com o esquema proposto, apresentando o problema e refutando os argumentos do proprietário, enunciando do lugar de um trabalhador rural. Empregou corretamente os conectores para contrastar as idéias: *Es verdad que...pero...*

O texto está estruturado em quatro parágrafos. No primeiro, é apresentado o problema e a posição do autor da carta. No segundo parágrafo o autor reforça a situação difícil do trabalhador rural. No terceiro, retoma o ponto de vista do empresário e o refuta, pedindo aos de sua classe que se juntem a ele. Finalmente reforça sua posição de lutar pelos direitos dos trabalhadores, a quem “sempre calam a boca”. Termina avisando aos empresários do campo que os trabalhadores “estão acordados”, ou “não estão dormindo”.

O trabalhador prefere não se identificar e assina como “La clase trabajadora”. Essa postura faz contraponto com a do produtor rural que escreveu a carta, que afirma no final dela que a reportagem “deixa mal-vistos os empresários e produtores do campo.”<sup>21</sup> O autor da carta fala em nome de sua classe, e a resposta veio em nome da classe trabalhadora.

Pequenos ajustes precisaram ser feitos em relação à redação do texto:

a) ... *mi más absoluta insatisfacción con la nota del empresario a respecto del sueldo...*

melhor substituir a expressão grifada, com marcas do português, por *relativa al sueldo*...

b) *Así no podemos ni soñar con nuestra casa, nunca.* Sugeri a correção do uso da conjunção consecutiva *así que: Así que no podemos ni soñar con nuestra casa.*

c) *El sueldo no alcanza ni para las necesidades básicas.* Substituir *ni* por *siquiera*: *El sueldo no alcanza siquiera...*

<sup>21</sup> No original: *porque así nos deja muy mal parados a empresarios y productores del campo.*

d) ...*el gobierno que mantiene sus costos. Costos que son pagos con nuestros impuestos pagos.*  
 A segunda frase, um tanto confusa, pode ser melhorada, com a eliminação da palavra repetida (*pagos*) e adequação do vocabulário, substituindo-se *impuestos* por *tasas*: *Costos que son pagos con el dinero de las tasas que nosotros pagamos.*

e) *Él dice eso porque...* substituir *eso* pelo pronome *lo*, em um uso já estudado: *Él lo dice porque...*

f) *Siempre nos callan la boca.* A frase fica melhor construída com o pronome *nosotros*, retomado pelo pronome *nos*, que já aparece: *A nosotros siempre nos callan la boca.*

A carta original e sua versão corrigida estão nos Anexos 38 A e 38 B.

A carta da aluna G2 bem mais concisa. O “trabalhador rural”, neste caso, foi bastante direto em seus argumentos. Não cita os argumentos do proprietário, apenas os refuta. No quadro abaixo reproduzo as estruturas utilizadas por G2 para apresentar o problema, argumentar e concluir. A carta original e sua versão corrigida, estão nos Anexos 39 A e 39 B.

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<i>En respuesta a la carta sobre los sueldos de los trabajadores rurales publicada en este periódico me gustaría señalar algunas ideas que no me parecieron muy claras.</i>	
Argumentos a favor	Argumentos contrários
(Los propietarios dan a los trabajadores casa, alimento, luz y gas, y ayuda para la educación de sus hijos).	<i>Los trabajadores rurales son responsables por gran parte de los lucros. Trabajamos mucho y los sueldos no son tan buenos. Casa, alimentos y educación es lo mínimo que un jefe que no paga otros derechos garantizados por la justicia puede ofrecer.</i>
(Los trabajadores reciben beneficios además del sueldo)	<i>Lo que recibemos es un derecho que nos fue quitado por otros medios.</i>
(Los trabajadores no pagan alquiler por sus casas)	<i>... no sale tan caro mantener una casa en el campo y si no vivimos allí, alguien tendrá que cuidar de la propiedad, y eso sí sale más caro.</i>
SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; objetivo do texto)	
<i>Ni todo lo que reluce es oro.</i>	

**Figura 9.** Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de opinião de G2.



Chamo a atenção para a conclusão dessa carta: com um ditado popular típico do português, o “trabalhador” encerra reafirmando sua opinião: as coisas não são o que parecem. A aluna manejou as estruturas argumentativas de maneira correta, escrevendo uma carta direta e concisa que alcança seu objetivo de contrapor a voz do trabalhador à do empresário do campo.

Ao contrário do trabalhador da carta anterior, este assina seu nome e sobrenome.

Algumas observações foram feitas quanto à escolha do vocabulário e à ortografia:

a) ... *me gustaría apuntar algunas ideas que no me parecierón muy claras.*

Embora exista em espanhol a palavra *apuntar* com o sentido de *apontar* do português, sugeri que trocasse para *señalar*, porque não se tratava de apontar algo concreto, como uma arma, mas idéias. A aluna acentuou a forma verbal, um erro que aparecia em suas primeiras produções. Com a substituição da palavra e a correção da ortografia do verbo, a frase ficou: *me gustaría señalar algunas ideas que no me parecieron muy claras.*

b) ...*es lo mínimo que un jefe que no paga otros derechos impuestos por la justicia puede ofrecer.*

Em lugar de “direitos impostos pela justiça”, ficaria melhor “direitos garantidos pela justiça”: substituição de *impuestos* por *garantizados*: ...*es lo mínimo que un jefe que no paga otros derechos garantizados por la justicia puede ofrecer.*

c) ... “*lo que recebemos es un derecho que nos fue sacado de otras maneras”*. A coesão se estabelece com a afirmação anterior por meio da palavra *derecho*. Os trabalhadores têm direitos que lhes são negados, tirados. Sugeri a substituição de *sacado* por *quitado* para melhor expressar essa idéia. Na reescritura G2 substituiu *de otras maneras* por outra expressão. A frase ficou: *lo que recebemos es un derecho que nos fue quitado por otros medios.*

e) ...*si nosotros no vivimos allá, alguien tendrá que cuidar de la propiedad, y eso si sale más caro*. O primeiro *si* está corretamente empregado, indicando condição. O segundo *si*, indicando *sim*, deveria ser acentuado. Esse acento garante a diferença de significado entre os dois monossílabos: *si nosotros no vivimos allí...y eso sí sale más caro.*

f) Na conclusão, G2 usou a expressão *ni todo que reluce es oro*. A estrutura do português, ao ser passada para o espanhol, pede o uso do pronome *lo*: *ni todo lo que reluce es oro* (nem tudo *aquilo* / *o* que reluz é ouro).

A terceira carta, de G3, foi a única que apresentou o cabeçalho característico desse gênero, com cidade, data e nome do jornal a que se dirigia. O texto está bem construído, e é

coerente. Estruturada em três parágrafos, a carta apresenta, no primeiro, o problema; no segundo, a situação do trabalhador rural sob a ótica de um deles; e no último o autor conclui reafirmando a importância da classe para a construção de um mundo melhor. Essa carta também não cita os argumentos do empresário rural, apenas os refuta. O autor assinou no final.

Segundo o quadro-esquema que utilizamos para a análise das cartas anteriores, temos:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<i>Con respecto a la carta “los sueldos de los trabajadores rurales”, quiero explicitar mi indignación, pues los trabajadores ni siempre tienen esa cantidad de ventajas que el empresario describió.</i>	
Argumentos a favor  (Los propietarios dan a los trabajadores casa, alimento, luz y gas, y ayuda para la educación de sus hijos).  (Los trabajadores reciben beneficios además del sueldo)	Argumentos contrários  <i>Los trabajadores rurales son maltratados, esclavizados, no tienen derechos. A nuestros hijos les es ofrecido un coche muy viejo que ni siempre cumple su trayecto hasta la escuela, siempre se estropea en el camino. Los chicos son llevados a la escuela bajo palabrotas y muchos insultos.</i>  <i>Somos muy humillados y muchas veces ni somos considerados como personas.</i>
SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; objetivo do texto)	
<i>...es necesario un reconocimiento de los trabajadores rurales, ya somos <u>los</u> constructores de un nuevo mañana, personas honestas, humildes y que contribuyen para un mundo mejor.</i>	

**Figura 10.** Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de opinião de G3.

As cartas de opinião de G3 estão nos Anexos 40 A e 40 B. Algumas adequações foram feitas quanto ao vocabulário:

a) ...*ventajas que el periodista describió*. Não foi o jornalista que descreveu as vantagens oferecidas ao trabalhador rural, mas um proprietário ou empresário do campo. Houve, sim, uma reportagem escrita por um jornalista, mas a carta em questão respondia a uma carta anterior, como já explicado. Na re-escritura o aluno corrigiu o foco: ...*ventajas que el propietario describió*.

b) ...*a nuestros hijos es ofrecido*... Quando o objeto indireto é pessoa e aparece antes do pronome, é obrigatória a presença do pronome OI, tema estudado em classe: *a nuestros hijos les es ofrecido*...

- c) ...*un coche muy viejo que no completa su trayecto a la escuela, siempre estraga en el camino.* É necessária a adequação da preposição, com *hasta* em lugar de *a*, e substituir *estrage en (el camino)* por *se estropea por el camino*: ... *no completa su trayecto hasta la escuela, siempre se estropea por el camino.*
- d) *Los chicos son llevados a la escuela con palabrotas e insultos...* melhor construção: “debaixo de palavrões e insultos”: *son llevados a la escuela bajo palabrotas e insultos.*
- e) ...*somos constructores de un nuevo mañana*: cabe o uso do artigo definido, uma vez que esses construtores se referem aos trabalhadores rurais, já definidos: ...*somos los constructores...*

### 3.9 Análise da carta de reclamação à clínica de cirurgia plástica *Cuerpo 10*.

A carta de reclamação foi a última etapa da produção escrita. Dirigida a uma clínica de cirurgia plástica, abordava a realização de procedimentos cirúrgicos realizados sem autorização por um médico da instituição que resultaram em inconvenientes físicos e psicológicos para o paciente. A proposta para a atividade está no Anexo 41.

Análise da carta da aluna G1 quanto ao uso das estruturas argumentativas:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<i>Quiero, a través de este documento, manifestar mi más absoluta insatisfacción con el servicio del cirujano Ramón.</i>	
Argumentos a favor: o que disse o cirurgião ...	Argumentos contrários: o que fez o cirurgião e suas conseqüências
<i>...que iba a quitarme las arrugas de los ojos y de la boca.</i>	<i>...sin consultarme, decidió corregir algunos detalles más en la nariz y cambió la forma de mi barbilla. Además, practicó un estiramiento total de la piel de mi cara y de mi cuello.</i>
<i>...que la intervención no tenía ninguna dificultad, que iba a quedarme de maravilla y que me iba a dejar alguna pequeña arruga para no parecer un adolescente.<sup>22</sup></i>	<i>Ahora no tengo ni una arruga y podría presentarme a un concurso de belleza con opciones a ganar. Pero cuando levanto la ceja izquierda, se me flexiona la rodilla Lo peor es que ni mi madre me reconoce. Todo eso me hace sufrir mucho.</i>
SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; retomar o objetivo do texto)	
<i>Exijo reparo por los daños que sufro, de lo contrario elevaré mi reclamo a las autoridades del Ministerio de la Salud y a la imprenta.</i>	

**Figura 11.** Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de reclamação de G1.

<sup>22</sup> Este fragmento não aparece no texto da aluna, mas está nas instruções para a escrita dessa carta.

A carta obedece ao esquema proposto para o texto argumentativo, pois como comprovado pelo quadro acima, apresenta o problema e as posições antagônicas: o que se pediu ao cirurgião, o que ele prometeu, o que ele fez sem autorização e as conseqüências negativas que suas práticas não-autorizadas causaram ao paciente. Finaliza com a exigência de providências e a ameaça de levar o caso à imprensa e às autoridades maiores, que caracteriza a unidade temática de defesa de seus direitos.

Apenas dois reparos foram feitos à versão original: a ortografia do verbo *tenia*, que aparece sem acento (ortografia correta *tenía*, por se tratar de um hiato) e a falta do pronome que deveria acompanhar o verbo *quitar*<sup>23</sup>, pronominal (*quitar* algo de alguien) na frase *...iba a quitar las arrugas de los ojos y de la boca*: frase re-escrita: *iba a quitarme las arrugas...* A carta original com a devida correção está no Anexo 42.

Correção da carta de reclamação de G2 quanto à organização do texto argumentativo:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<i>Fui a su clínica el mes pasado con la intención de quitar algunas arrugas. Confié en sus servicios y lo que gané fue una cara que no le pedí.</i>	
Argumentos a favor: o que disse o cirurgião ...  <i>... Me dijo que la intervención quirúrgica no tenía ninguna dificultad, que yo iba a quedar de maravilla</i>  <i>...que la intervención no tenía ninguna dificultad, que iba a quedarme de maravilla y que me iba a dejar alguna pequeña arruga para no parecer un adolescente.</i>	Argumentos contrários: o que fez o cirurgião e suas conseqüências  <i>... pero lo que hizo fue cambiar mi cara por otra.</i>  <i>Cambió algunos detalles de mi nariz y de mi barbilla. Además practicó un estiramiento total de la piel de la cara e del cuello. Ahora cuando flexiono la ceja izquierda, mi rodilla se flexiona. Es horrible.</i>
SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; retoma objetivo do texto)	
<i>Por lo tanto, exijo que devuelva mi dinero, ya que no puede devolver mi cara. Espero que se ponga en contacto conmigo dentro de siete días; después de este plazo tendrá que hablar con mi abogado.</i>	

**Figura 12.** Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de reclamação de G2.

<sup>23</sup> *Quitar*: em português, tirar. Tirar-me algumas rugas dos olhos e da boca.

O texto apresenta o problema, as posições antagônicas com a argumentação do autor sobre as conseqüências do procedimento do cirurgião e termina com a exigência de que sejam tomadas providências para reparar os danos causados. O “paciente” defende seus direitos, exige a devolução de seu dinheiro e ameaça contratar um advogado para cuidar do caso. O escasso uso de conectores não impediu que as idéias ficassem bem encadeadas, permitindo ao leitor acompanhar a progressão do assunto. No corpo do texto a aluna usa *además*, para acrescentar informação, e para introduzir a conclusão a aluna usou a conjunção consecutiva *por lo tanto*. O texto é coerente, coeso e alcança seu objetivo de comunicação.

Quanto à ortografia, léxico e estruturas, foram necessárias pequenas correções na versão original:

a) *Con respecto a sus años de facultad no voy añadir en esta carta palabras que me gustaría decir en su cara.* O verbo ir, em espanhol, rege a preposição “a”: *voy a añadir...*

b) *Fui en su clínica el mes pasado...* Novamente o problema de regência verbal: ir “a”. *Fui a su clínica el mes pasado...*

c) *la intervención cirurgica...* ortografia de *quirúrgica*.

d) *iba quedar de maravilla*: Regência verbal de ir: *iba a quedar de maravilla*.

e) *lo que hiciste...* há um equívoco quanto ao registro: *hiciste* (verbo fazer) é forma de segunda pessoa do singular, *tú*, tratamento informal; e o paciente se dirige ao médico de maneira formal, como atestado pelo uso de pronomes de terceira pessoa do singular (*sus, su* –relativos a *usted*, uso formal) no início da carta (veja item “a” desta correção).

f) *Cambio algunos detalles*: a falta do acento no verbo muda a pessoa, o tempo e compromete a coerência. Está escrito “mudo alguns detalhes” (primeira pessoa, eu, presente: *cambio*), quando deveria ser “mudou alguns detalhes”: *cambió algunos detalles* (terceira pessoa, o senhor, passado). A aluna acentua algumas formas verbais que não devem ser acentuadas e não acentua outras, que precisam ser acentuadas.

g) *Además practico un estiramiento total de la piel de la cara y del cuello*. Mesmo caso anterior: *practico*, primeira pessoa, presente: “eu pratico”. *Practicó*, terceira pessoa, passado: “o senhor praticou”. A coerência fica comprometida.

h) *tendrás que hablar con mi abogado*. Novamente problema de registro: *tendrás*, forma de segunda pessoa, informal, tu; deveria ser usado *tendrá*, terceira pessoa, concordando com o tratamento formal *usted*.

Apontados esses problemas, a aluna comentou que foi falta de atenção, e que ficaria mais atenta quanto à acentuação das formas verbais e do registro. Cartas nos Anexos 43 A e 43 B.

Análise da carta de reclamação de G3. Organização do texto argumentativo:

Texto Argumentativo	
Exposição do PROBLEMA	
<i>Como ya fui a reclamar con uno de sus cirujanos plástico, el doctor Hernández González y no obtuve ninguna respuesta suya con relación a mi cirugía, me dirijo a los responsables de la clínica para <u>hacer una reclamación</u></i>	
<p>Argumentos a favor: o que disse o paciente pediu...</p> <p><i>En la consulta dije al cirujano que quería quitarme algunas arrugas que tenía en la cara.</i></p> <p><i>Mi nariz y barbilla no eran perfectas, pero eran los rasgos que me daban personalidad ...</i></p>	<p>Argumentos contrários: o que fez o cirurgião e suas conseqüências</p> <p><i>Él me contestó que iba a quitarme las arrugas de los ojos y de la boca, pero no fue lo que ocurrió. Decidió corregirme algunos detalles más en la nariz y cambió la forma de mi barbilla, causándome estiramiento total de mi piel de la cara y del cuello.</i></p> <p><i>...y el cirujano los cambió, lo que me causó profunda consecuencia, provocando en mí una crisis muy fuerte. (...) Estoy muy avergonzado y con miedo de mí. Ni mi madre me ha reconocido de tan diferente que he resultado...</i></p>
<p>SOLUÇÃO (pedir providências, ameaçar; retoma o objetivo do texto)</p> <p><i>A mí me gustaría obtener de ustedes una respuesta lo más rápido posible, en esta semana, pues de lo contrario iré al sindicato de los médicos cirujanos.</i></p>	

**Figura 13.** Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de reclamação de G3.

Embora só apareça uma vez o conector adversativo *pero*, o texto se desenvolve organizado por parágrafos que evoluem da exposição do problema, passando pela argumentação, e terminando com um pedido de providências.

Este aluno apresentava, no início, produções prolixas e com desvio do foco (equivoco quanto ao enunciador ou o interlocutor). Suas últimas produções atestam que sua habilidade para expressar-se por escrito em espanhol melhorou claramente; basta retomar seu primeiro bilhete (Anexo 16) e comparar com essa carta de reclamação (Anexos 44 A e 44 B, original e corrigida).

Observações feitas para melhorar o texto original:

- a) Como ya fui a reclamar...me dirijo a los responsables de la clínica para hacer una reclamación. O primeiro parágrafo começa e termina com uma repetição de idéias (*reclamar, reclamación*). Sugeri ao aluno que eliminasse a seqüência final (para hacer una reclamación).
- b) ...*no obtuve ninguna respuesta suya a respecto de mi cirugía*: transposição da estrutura do português (a respeito de) para o espanhol. Deveria usar *con respecto a...* Re-escrevendo a frase: ...*no obtuve ninguna respuesta suya con respecto a mi cirugía*.
- c) que iba quitar las arrugas: regência do verbo ir: *iba a quitar las arrugas*.
- d) con miedo de mí. Léxico equivocado: *con miedo de mí*.
- e) *Ni mi madre me he reconocido*: equívoco de pessoa verbal: *he reconocido* é forma de primeira pessoa do singular. A opção correta é *ha reconocido*, terceira pessoa do singular, já que se refere à mãe. O uso equivocado da forma verbal compromete a coerência do texto: “Nem minha mãe me reconheci”, quando se quis dizer “nem minha mãe me reconheceu”. Corrigido, o fragmento ficou: *Ni mi madre me ha reconocido*.
- f) *la esperanza de que podamos resolver todo*. A construção em espanhol pede o pronome *lo*, OD, referente ao problema que se quer resolver. Não basta passar “resolver tudo” do português para o espanhol, pois o uso dos pronomes apresenta diferença nas duas línguas. Esse tópico (pronome *lo* objeto direto) foi estudado durante o ano letivo. *En la esperanza de que podamos resolverlo todo*.

## CONCLUSÕES

Este trabalho responde a um problema com o qual me deparei em 2005, quando, ao assumir as aulas de língua espanhola no quarto ano de Letras, em seu último semestre de curso, pedi às alunas que escrevessem um bilhete com um recado para um suposto companheiro de apartamento, a mesma produção pedida no início das práticas aqui relatadas. Queria verificar como era a produção escrita do futuro professor de espanhol, a três meses de sua graduação.

Não vou estender os comentários sobre as deficiências apresentadas pelos textos, mas chamou-me a atenção primeiramente o fato de os textos estarem escritos em “portunhol”. Não havia preocupação com o léxico em espanhol; as palavras desconhecidas eram escritas em português mesmo, ou, pior ainda, criava-se um vocábulo para aquilo que não se sabia nomear na língua-alvo. Fiquei impressionada com a invenção da palavra “fejones”, para denominar “feijões”, que no rico léxico do espanhol peninsular e de suas variantes americanas são corretamente designados por “frijoles”, “alubias”, “porotos”, “judías”.

Essa experiência não me saiu do pensamento, e ligando as duas pontas do curso, percebi que o aluno chegava à graduação sem conhecer a língua que queria ensinar e saía com uma noção de vocabulário e o domínio de algumas estruturas muito simples no que se refere à produção escrita, conhecimentos a meu ver insuficientes para um professor de língua estrangeira.

Os elementos da realidade com a qual me deparava na formação do professor de espanhol (a carga horária de duas horas / aulas semanais, o desconhecimento da língua ao chegar ao curso, o nível elementar de conhecimento ao concluí-lo) foram se encadeando e percebi que era necessário adaptar a prática docente e os conteúdos ao tempo de aula disponível e às características do aluno, com o objetivo de melhorar o nível de conhecimento de língua do futuro professor de espanhol. Como não seria possível trabalhar todas as habilidades necessárias ao bom desempenho em LE, optei por focar a produção escrita. Foi assim que surgiu este trabalho, de práticas de produção escrita para a progressão de níveis de referência.

Ressalto, para sua realização, a importância das teorias de ensino e aprendizagem de língua referidas no Capítulo 1 e os materiais de referência para a organização das práticas escritas: o MCR (2002), que permitiu o diagnóstico e o estabelecimento da meta final, e o PCIC (2007), que ao fornecer elementos para a construção dos roteiros do trabalho mostrou o caminho a ser seguido para a consecução desse objetivo, bem como a contribuição do trabalho com



gêneros discursivos, possibilitando ao aluno trabalhar com textos significativos, identificados com as necessidades do seu dia-a-dia.

O objetivo de produzir um texto em língua espanhola, enunciando de dentro de uma esfera cultural, levando em conta a estrutura do gênero, suas condições de produção e circulação, foi alcançado a cada roteiro, confirmando o valor do trabalho com gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O objetivo final, alcançar na produção escrita o nível C1 ou de Usuário Competente, no qual, segundo os descritores do MCR (2002, p.64), o aluno “[...] sabe como construir uma cadeia de argumentos racionais; desenvolve um argumento oferecendo razões que apóiam ou refutam um ponto de vista”, também foi alcançado.

Minha hipótese de que a elaboração de uma prática de produção escrita organizada por módulos ou roteiros, envolvendo o trabalho com gêneros discursivos, com procedimentos orientados por obras de referência no ensino de espanhol, permitiria que os estudantes viessem a produzir textos coerentes e coesos e eficientes quanto à comunicação, foi comprovada.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.106) comentam a importância da produção final no trabalho por módulos, que possibilita ao aluno colocar em prática as noções e os elementos estudados anteriormente e ao professor realizar uma avaliação somativa. Uma de minhas constatações foi que o aluno representante do grupo que mais dificuldade tinha na expressão escrita (G3), que no início confundia os gêneros e desviava o foco da mensagem, saiu-se muito bem em suas cartas de reclamação e de argumentação, textos finais do roteiro. Seu desempenho e o de seus colegas cujos textos foram aqui analisados refletem a melhoria de todo o grupo.

Os alunos acompanharam e comprovaram sua progressão. Sentiram-se mais confiantes no uso da língua espanhola escrita. Prova disso foi que, pela primeira vez em quatro anos de trabalho na instituição, os formandos não me pediram que lhes passasse o resumo de seu Trabalho de Conclusão de Curso para o espanhol; fizeram-no sozinhos, e pediram que lhes corrigisse; e para minha agradável surpresa, havia uma ou outra palavrinha para corrigir ortografia ou alguma concordância de verbo distante do sujeito.

Minha avaliação das práticas se baseia na avaliação dos discentes e nos resultados. Na avaliação daqueles, a experiência contribuiu não somente na aprendizagem de espanhol, mas também para sua produção escrita em português. Comentaram, por exemplo, que os modelos de carta de apresentação e *curriculum* estudados serviriam para sua vida profissional. Alguns alunos

que já lecionam comentaram que estavam adaptando os procedimentos de nossas aulas para ensinar espanhol.

Mas a pesquisa, o estudo, não terminam aqui. Acredito que este mesmo *corpus* pode ser retomado para estudo sob outras perspectivas, por exemplo, para uma análise dos erros recorrentes, aqueles que, não obstante as correções e observações, permaneceram até os últimos textos analisados (a acentuação inadequada de verbos por G2, por exemplo).

Quanto à aplicação ou procedimentos, alguns pontos podem ser melhorados ou modificados. Os passos para leitura, apropriação e produção dos gêneros (Lopes-Rossi, 2003a) foram seguidos a contento e apresentaram bons resultados. No entanto, agora percebo que os roteiros de gramática podem ser elaborados após a correção de cada produção.

A prática de escrita e reescrita, embora trabalhosa para o aluno, funcionou muito bem. Todos entregavam os textos e sua refacção. Destaco a importância da refacção dos textos e dos momentos de correção conjunta e reflexão para que a progressão de níveis se realizasse.

A motivação e o empenho do grupo também foram fundamentais para o sucesso do projeto. No início ficavam um pouco apreensivos quando reconheciam na apresentação para correção fragmentos de suas produções, mas ao ver que nunca o autor era identificado e que o tratamento que se dava ao fragmento era científico, que o objetivo da exposição era aprender com o erro, sentiram-se confiantes e à vontade. Concluí que essa dinâmica de correção conjunta na sala, com fragmentos de textos projetados, salvaguardada a identidade dos autores, colaborou muito para tornar as aulas interessantes e motivar os alunos a escrever melhor. Recomendo essa prática, com projetor ou fotocópias.

Os roteiros bimestrais foram trabalhados durante um ano, sendo que todos os seus itens – produção de texto, enfoque cultural, estudo e revisão de temas gramaticais, leituras indicadas – foram cumpridos com êxito, como é possível constatar pelos resultados apresentados no Capítulo 3. Mas podem ser adaptados para aplicação ao longo do curso de Letras, ampliando-se o número de gêneros a serem trabalhados, incluindo-se novos temas para o estudo de gramática e mais indicações de leitura. Os textos lidos podem ser melhor aproveitados para o estudo de gramática, para análise de estruturas, por exemplo; devido ao pouco tempo disponível, poucas atividades utilizaram esses textos.

Fizemos uma revisão de gramática antes de entrar na escrita propriamente dita, mas atualmente aplico os roteiros sem essa revisão prévia, e acredito que a correção de cada produção aponta seguramente a gramática que precisa ser revisada ou estudada.

As produções para esta pesquisa foram parte de uma tarefa acadêmica, mas os alunos lhes deram a forma e o conteúdo de uma produção “real” e, mais importante, consideraram o contexto em que são produzidas na realidade e o lugar do enunciador em que os coloquei (o *estudiante extranjero en un país de habla española*).

Acredito que as práticas aqui descritas podem contribuir para a prática de outros professores de idiomas que atuam em cursos de Letras que, baseados neste relato, podem aplicá-las ou adaptá-las para o ensino e aprendizagem de outra língua estrangeira ou de outra habilidade necessária para o bom desempenho em uma LE.

Pude comprovar na prática que o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula desperta o interesse dos alunos porque são identificados como instrumentos para a comunicação no seu dia-a-dia. Os gêneros também são importantes pela possibilidade de serem inseridos em um roteiro ou módulo de ensino bem fundamentado em teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como foi o caso desta pesquisa. Compreendi que o ensino de língua, estrangeira ou materna, deve fazer sentido para o aluno, e que todo esse processo precisa ser planejado, tendo o professor, desde o início, um ponto de partida, um objetivo de chegada e muita força de vontade para construir o caminho entre eles.

Lembro aos professores de idiomas do ensino superior, formadores de professores que vão levar a língua que aprendem na faculdade ao Ensino Fundamental e Médio, a importância de adaptar a prática docente e os conteúdos à realidade e às características de seus alunos, estabelecendo um ponto de partida para seu trabalho e um objetivo claro, compartilhado pelos estudantes, para que, trilhando juntos o caminho da construção do conhecimento, possam colher resultados encorajadores e gratificantes para ambas as partes.

Atualmente (março de 2009) aplico este projeto com os alunos do terceiro e do quarto ano de Letras Espanhol e, em língua portuguesa, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros, 1997. p. 25-38.
- ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-Ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Tradução de Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coimbra: Porto Editora, 1994.
- CAMILLERI, A. G. How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence. Disponível em: <[http://www.ecml.at/documents/pub129bil2003\\_camilleri.pdf](http://www.ecml.at/documents/pub129bil2003_camilleri.pdf)>. Acesso em 20 ago.2007.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, v. 1, 1980.
- CASSANY, D. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. In: MAC, M. I. G. (Org.). *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2000.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol Quartely*, v. 25, n. 3. 1991.
- CEREZAL, Norberto. Sobre "project work" en el marco de la innovación educativa. Universidad de Alcalá. *Encuentro* – n.3. Servicio de Publicaciones, 1990. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10017/579>>.
- CONSEJO de EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- CORTÉS, Gabriela. El choque cultural. 2002. Disponível em: <[www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm](http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm)>. Acesso em 20 ago. 2007.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FANJUL, Adrián. (Org.). *Gramática y Práctica de Español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E.L.E. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GARCÍA, Pilar G. (2004). Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua. Disponible em:  
<<http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>>. Acesso em 6 dez.2007.

GARCÍA-VIÑÓ, M. e MASSÓ PORCAR, A. Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*, Espanha, n.7, 2003. Disponible em: <<http://www.mec.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>>. Acesso em: 11 out.2007.

GARRIDO GARCÍA, O. Eutanasia en mar adentro, un debate abierto, una película que puede servir para el aprendizaje del español siguiendo el programa de aprendizaje del enfoque por tareas. *Elenet*, Espanha, n. 2, nov. 2006. Disponible em:  
<[http://www.elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista2/Oscar\\_Garrido.html](http://www.elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista2/Oscar_Garrido.html)>. Acesso em: 29 dez. 2007.

GONZÁLEZ, Neide M. (2005) Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE: la particular situación de Brasil. Disponible em:  
<[http://www.mepsyd.es/redele/revista/neide\\_gonzalez.shtml](http://www.mepsyd.es/redele/revista/neide_gonzalez.shtml) - 58k>. Acesso em: 17 set. 2007.

HERMOSO, A. González. *Conjugar es fácil en español de España y de América*. Madrid: Edelsa, 1997.

HERMOSO, A. González; CUENTO, J. R.; ALFARO, M. Sánchez. *Curso Práctico de Gramática de Español Lengua Extranjera*. Normas y recursos para la comunicación. Madrid: Edelsa, 1997.

HOFSTEDE, G. Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes. *Revista Monodialogo*. 2005. Disponible em:  
<[elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada\\_a\\_una\\_nueva\\_cultura.asp](http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp)>. Acesso em 17 set. 2007.

HYMES, Dell H. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA, M. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000.

IGLESIAS CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. Aula intercultural. 2003. Disponible em:  
<[http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel\\_Iglesias.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf)> Acesso em 26 set. 2007.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

LEFFA, VILSON J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFESC, 1988.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1996.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de lingüística contrastiva e gêneros textuais – SILIC & GET. 2003a. UEL: Londrina - PR.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MELONE, E.; MENÓN, L. *Tiempo Español*. Lengua y cultura. Vol. Único. Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2007.

MIQUEL, Lourdes. Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela* n. 53, Madrid, abr 2003. Disponível em: < [cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/miquel.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/miquel.htm) >. Acesso em: 18 set. 2007.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, Espanha. 1992. Disponível em: < [http://www.mec.es/redede/revista/miquel\\_sans.sh](http://www.mec.es/redede/revista/miquel_sans.sh) >. Acesso em: 2 set. 2007.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio de choque cultural y los malentendidos. Madrid: Ednumen, 2000.

PIRES, Edvalda A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, Maria A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: Educ, 1997.

RICHTER, Marcos G. Pedagogia de Projeto: da gramática à comunicação. In: *Linguagem e Ensino*. v.6.n.1. Pelotas: EDUCAT, 2003.

RUTHERFORD, W. E. *Second Language Grammar: learning and teaching*. Londres: Longman, 1987.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Elisabeth R. da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.3. n.1. 2003. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

SOLER-ESPIAUBA, D. La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. *RedELE*, Espanha, n. 0, mar. 2004. Disponível em:

<<http://www.mec.es/redele/revista/soler.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2007.

Tipologias textuales: argumentación. In: *Proyectos Ciceros*. Disponível em:

<[http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t3/teoria\\_1.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t3/teoria_1.htm)>. Acesso em 13 out. 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz C. Para que ensinar teoria gramatical. In: *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

VÁZQUEZ, L. El choque cultural y los malentendidos. 2006. Disponível em:

<[http://elenet.org/revista/espanol/lenguaextranjera/revista3/llegada\\_a\\_una\\_nueva\\_cultura.asp](http://elenet.org/revista/espanol/lenguaextranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp)>. Acesso em 28 ago. 2007.