

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ariane dos Santos Rodrigues

**Interculturalidade, internet e o ensino da escrita em
espanhol: mescla e aprendizagem**

Taubaté

2009

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ariane dos Santos Rodrigues

**Interculturalidade, internet e o ensino da escrita em
espanhol: mescla e aprendizagem**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Linguística Aplicada pelo
Departamento de Pós-graduação da
Universidade de Taubaté, SP. Área de
concentração: Língua Estrangeira.
Orientadora: Profa. Dra. Susana Echeverria
Echeverria.

Taubaté

2009

Ariane dos Santos Rodrigues

Interculturalidade, internet e o ensino da escrita em espanhol: mescla e aprendizagem

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Dedico

Ao Carlos, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pelo suporte emocional, que foi essencial até aqui.

Agradecimentos

Ao Carlos, por estar ao meu lado, por me auxiliar e apoiar emocionalmente em momentos cruciais.

À minha família, cuja presença foi fundamental para que eu trilhasse um caminho de sucesso até aqui.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, pessoas maravilhosas.

Aos meus alunos, pessoas inesquecíveis em minha vida e que muito me ensinam a cada instante.

À coordenação do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, por todo o apoio.

Aos nossos dedicados professores do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Aos funcionários da secretaria, pela ajuda incansável.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo e apoio. Muito obrigada.

Agradecimento especial

À minha querida e eterna orientadora, Profa. Dra. Susana Echeverria Echeverria, modelo de profissional, pesquisadora e pessoa a ser seguido por todos. Com sua enorme dedicação, guiou meus passos nesta pesquisa, mostrando-me novos caminhos no mundo da pesquisa e na minha prática educativa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral mostrar como é possível aproveitar os recursos oferecidos por novas tecnologias para levar o aluno brasileiro de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a alcançar um nível melhor em relação às suas competência intercultural e destreza de expressão escrita. Para fundamentar a investigação científica aqui apresentada, busca-se o apoio de autores que tratam da questão da aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que se refere a E/LE, e do desenvolvimento da escrita; além de argumentos para o emprego da Internet como um recurso a mais que auxilia o processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura. Também se recorre ao *Marco de Referencia Europeo para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas* (MRE), que traz importantes colocações sobre todos esses aspectos presentes no ensino de E/LE, e muito pode contribuir para as reflexões que se apresentam neste trabalho. A partir desses aportes teóricos desenvolve-se uma pesquisa-ação, na qual se propõe uma sequência didática dividida em módulos, com atividades destinadas ao ensino de produção de textos, que estimule o aluno na aprendizagem da escrita e de elementos culturais em espanhol. O grupo pesquisado foi composto de 22 alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola regular da rede particular de ensino de Taubaté. O trabalho junto a esse grupo, que se encontrava no nível inicial de estudo do espanhol, durou um bimestre, com uma carga horária de duas aulas semanais. As análises dos dados coletados a partir da aplicação dessas estratégias mostram, mediante as produções escritas dos alunos, que grande parte se tornou mais ativa no processo educativo, e a escrita em espanhol melhorou em qualidade e quantidade com o aproveitamento de recursos tecnológicos nas aulas. Por meio dessas produções, nota-se ainda a evolução no entendimento intercultural do estudante de espanhol, como por exemplo, a identificação do público-alvo a que era dirigido o texto e o emprego adequado do registro formal ou informal, em conformidade com o objetivo de escrita previamente estabelecido. A realização de atividades e tarefas que promovessem a interação em classe constituiu um fator crucial, pois ao participar desse tipo de prática docente, o aluno se viu obrigado a comunicar significados que, muitas vezes, estavam além de seus recursos linguísticos, o que estimulou o desenvolvimento de processos psicolinguísticos de importância decisiva na aprendizagem da nova língua.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; interculturalidade; internet; escrita.

ABSTRACT

This research has as general objective to show how it is possible to take advantages of the resources offered by new technologies to conduct the Brazilian student of Spanish as Foreign Language (S/FL) reaching a better level in relation to their intercultural competence and written expression skill. To base this scientific inquiry presented here, it searches for the support of the authors who deal with the question of the foreign languages learning, mainly in what refers to the S/FL and to the written development; beyond arguments to the application of the Internet as an extra resource that helps the teaching-learning process of the language and culture. Also, *is appealed to the Marco de Referencia Europeo para las lenguas: enseñanza aprendizaje y evaluación de lenguas* (MRE), that brings important settings about all these aspects that are present in S/FL teaching, and can contribute a lot to the reflections shown in this work. From these theoretical contributions an action-research is developed, in which is considered a didactic sequence divided into modules, with activities destined for the text production teaching, that stimulates the student in the learning of writing and cultural elements in Spanish. The examined group was compounded by 31 second-year high school students of a regular private school from Taubaté. The work next to this group, that was in a beginning level of Spanish study, lasted one bimester, with a hourly load of two weekly lessons. The analyses of the collected data from the application of these strategies show, through the students written production, that a great part of them became more active in the educational process, and the Spanish writing improved in quality and quantity with the exploitation of technological resources in the classes. Through these productions, it is noticed the evolution in intercultural understanding of the Spanish student, as for example, the identification of the aim-public to whom the text was directed for and the appropriate use of the formal or informal register, in compliance with the written objective previously established. The accomplishment of the activities and tasks that promoted the interaction in the classroom was a crucial factor, because when participating of this kind of teaching practice, the student needed to communicate meanings that, many times, were beyond its linguistics resources, what stimulated the development of the psycholinguistic processes which have a decisive importance in the learning of the new language.

Keywords: Spanish teaching; interculturality; internet; writing.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Apresentação do capítulo	16
1.2 O Marco de Referência Europeu para as línguas	17
1.3 ¿Hablas español? Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)	19
1.3.1 A interação social no ensino-aprendizagem de línguas	23
1.4 Cultura, interculturalidade e Internet no ensino da escrita em espanhol	25
1.4.1 Por que ensinar cultura nas aulas de E/LE?	25
1.4.2 O que é cultura?	30
1.4.3 Interculturalidade: troca e crescimento mútuo	31
1.4.4 Choque cultural: consequência ou preparação para a interculturalidade?	34
1.5 WWW.Internet e o ensino de espanhol/LE .com.es	40
1.6 O desenvolvimento da habilidade escrita em espanhol/LE	45
1.6.1 Definição de texto e gênero discursivo	48
1.6.2 As etapas de planejamento da escrita	53
 CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
PROPOSTA – Teoria e prática para o êxito no ensino-aprendizagem de E/LE	58
2.1 Apresentação do capítulo	58
2.2 Contextualização da pesquisa	58
2.3 As etapas seguidas na elaboração e aplicação da sequência didática	59
2.4 O nível de aprendizagem do público-alvo	61

	10
2.5 Tipo de conteúdo desenvolvido e destrezas a serem trabalhadas	63
2.6 As atividades elaboradas e sua aplicação	65
2.6.1 As atividades	67
2.7 Métodos de avaliação	70
 CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA	72
3.1 Apresentação do capítulo	72
3.2 Resultados da atividade diagnóstica das competências culturais	72
3.3 Autoavaliação da habilidade escrita	77
3.4 O que mostram as produções finais dos alunos	78
 CONCLUSÃO	81
 REFERÊNCIAS	84
 ANEXOS	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Níveis de competência segundo o MRE	18
Figura 2. O processo de desenvolvimento humano segundo Vygotsky	22
Figura 3. Gráfico dos temas abordados pelos alunos	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Conteúdos para habilidade de expressão escrita	45
Quadro 2: A escrita nos níveis A1 e A2	48
Quadro 3: Os âmbitos de atividades de língua.....	51
Quadro 4. Atividade para diagnóstico das competências culturais	62
Quadro 5: Atividade diagnóstica de autoavaliação	62
Quadro 6. Perguntas sobre o gênero solicitação de informação via e-mail	66
Quadro 7. Perguntas para exploração do texto	68
Quadro 8. Atividade inicial	68
Quadro 9: Atividade para produção final	69
Quadro 10. Categorização dos temas apresentados pelos alunos	73
Quadro 11. Resultados da autoavaliação dos alunos em relação à habilidade escrita	77

INTRODUÇÃO

O termo cultura é um vocábulo complexo e difícil de ser definido, que se tem empregado para fazer referência a uma grande variedade de elementos ao longo da história. Além de ter evoluído bastante, também tem adquirido grande importância nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas; o que se deve ao fato de a língua ser um veículo de transmissão da cultura, ao mesmo tempo em que é uma manifestação dessa cultura.

Isso nos leva a trabalhar, nas aulas de línguas estrangeiras, com diversos referentes socioculturais, normas culturais e hábitos sociais, inclusive por causa da globalização que nos leva, cada vez mais, a conviver com pessoas pertencentes a culturas diversas. Nesse contexto, a World Wide Web é uma ferramenta que pode ser grandemente estimuladora, quando empregada na sala de aula, pela variedade e rapidez de acesso a informações autênticas, atualizadas, e que fazem parte do contexto real da vida do educando.

Por isso, nesta pesquisa, busca-se investigar como é possível aproveitar os recursos que oferece a Internet, para ajudar os alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a alcançar um nível melhor na escrita nessa língua e a compreender social e culturalmente aos falantes da língua meta.

Os objetivos específicos desta pesquisa são os que se enumeram a seguir:

1. Discutir aspectos relativos à presença de elementos culturais em sala de aula, já que os mesmos são aprendidos no convívio social com os pares, em uma determinada comunidade, de forma semelhante à linguagem, a qual é um sistema de signos, historicamente construídos.
2. Elaborar sugestões, como exemplos de integração da cultura, na programação para o ensino da habilidade escrita em E/LE, com o objetivo de ajudar os estudantes a adquirirem conhecimento, atitudes e estratégias necessárias para atuar de forma eficiente em contexto cultural diferente.
3. Aproveitar os recursos tecnológicos que temos disponíveis, para incentivar e auxiliar o aluno nesse processo de aprendizagem da escrita em E/LE.
4. Aplicar aos estudantes atividades que integrem os conteúdos interculturais à prática da destreza escrita.

Entende-se que os temas culturais na aula de E/LE são importantes e pertinentes porque levam o aluno a uma melhor atuação em situações comunicativas na língua meta. Assim, as propostas de atividades aqui expostas deverão facilitar aos alunos terem maior

autonomia de aprendizagem e de pesquisa, buscando sempre a aceitação e tolerância das diferenças entre culturas, o que poderá ser observado por meio de suas produções escritas; as quais deverão ser vistas como formas de comunicação de idéias. Dessa forma, os recursos tecnológicos servirão não só como elemento estimulador para a realização de atividades como também serão como um “andaime”, para o aluno aprender de maneira significativa.

O primeiro capítulo, referente à fundamentação teórica, trata da aprendizagem de E/LE por brasileiros no contexto escolar, com os autores Baralo (1999), Burden (1998), Celani (1997) e Almeida Filho (1995). Já, Vygotsky (1984) embasa nossas reflexões ao longo deste trabalho, principalmente no tocante ao processo de ensino-aprendizagem e das questões afetivas nele envolvidas. Há, ainda, a exposição dos diversos conceitos de cultura nos últimos tempos, bem como de seu papel nas aulas de E/LE sob o enfoque intercultural; para a qual, Hooft e Korzilius (2007), Iglesias Casal (2007), Miquel e Sanz (2007), Morillas (2007), Oliveras (2000), Rodríguez Abella (2007), Zaid (2007), Estévez Coto e Valderrama (2006), muito contribuem, abordando diversos aspectos envolvidos na aprendizagem de cultura em LE.

Nesta parte, também se discute a questão das novas tecnologias no ensino, especificamente a Internet, por meio da qual nos defrontamos com novas possibilidades e incertezas no processo de ensino-aprendizagem, para isso se recorre a Arrarte e Villapadierna (2001). Como propõe Moran (2007), não se pode esperar das redes eletrônicas a solução mágica para se modificar a relação pedagógica, mas elas facilitam muito a pesquisa individual e coletiva, o intercâmbio entre professores-professores, alunos-alunos e alunos-professores; o que muito nos interessa, tendo em vista que o trabalho sob uma perspectiva intercultural requer uma troca maior entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

O capítulo se encerra com o olhar detido em uma questão lingüística a ser também trabalhada em nossa sequência didática: a escrita; por meio da qual se observa que visão do mundo hispânico tem o aluno brasileiro de espanhol. Assim, é possível analisar ações e competências que necessita o usuário ou aluno de qualquer língua, com o fim de se comunicar com outros usuários dessa língua. Detalha-se, ainda, o que é proposto em relação à habilidade escrita para os níveis A1 e A2 pelo *Marco Comum Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación* (MRE); os quais colocam metas e parâmetros com a intenção de responder às demandas de uma sociedade multicultural e multilíngue. Para o desenvolvimento de uma sequência didática que envolva todos esses aspectos, empregam-se as propostas de Lopes-Rossi (2002), Gelabert, Bueso e Benítez (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999).

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia de pesquisa, com base nas propostas dos autores estudados. Busca-se, mostrar formas de levar o aluno à melhor compreensão de alguns elementos culturais envolvendo o uso da escrita. Para isso, primeiro procuramos, no livro-texto de E/LE adotado pela instituição escolar onde se realiza esta investigação, mostras de uso real e atividades paralelas de exploração, mas não encontramos material suficientemente válido para cobrir totalmente as necessidades específicas dos alunos, pois ele não oferece quantidade satisfatória de referências ao tema que se propõe trabalhar aqui, além de apresentar falta de autenticidade nas situações mostradas, pouca lógica na apresentação das atividades e pequeno potencial estimulador que facilitasse a aprendizagem do aluno.

Entende-se que, se queremos que nossos estudantes de nível inicial sejam competentes, temos que lhes oferecer a maior quantidade de informação possível sobre a língua e a cultura hispana, para suprir suas necessidades, sem que isso se torne uma estafante lista de frases e verbos, por exemplo. Foi por isso que decidimos criar nosso próprio material, com algumas sugestões de atividades compiladas numa unidade didática; o qual inclui explanação e observação de uma série de diferentes possibilidades.

Para isso, utilizamos como recurso tecnológico a Internet, e, com base nos pressupostos educativos gerais do *MRE*, busca-se integrar os elementos sócio-culturais como ponto de partida para atender, também, a objetivos linguísticos que desenvolvam a habilidade escrita proposta no programa de espanhol para alunos de nível inicial. Pretende-se, assim, que o aluno desenvolva essa habilidade escrita em espanhol a partir do enfoque intercultural.

Desenvolvem-se nos módulos da sequência didática que se propõe aqui, atividades que levam em conta a noção de gêneros textuais proposta por Bakhtin (2003), contemplando especialmente alguns gêneros, como a solicitação de informações via e-mail, por exemplo.

No terceiro capítulo, mostram-se os resultados da aplicação dessa proposta com alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola regular da rede particular de ensino da cidade de Taubaté. Ditados resultados destacam a importância da conexão entre língua e cultura e da aprendizagem cultural no estudo de uma língua.

Os resultados das análises mostram que é possível para o aluno desenvolver estratégias de decodificação de aspectos culturais, por meio de um enfoque mais inovador que o estimule a analisar a nova cultura que está conhecendo, tomando também como referência sua cultura e comparando-a com a do país da língua meta.

Não se deseja que o aluno modifique suas próprias formas de comunicação, que já possui na língua materna, mas esse trabalho de reflexão é importante para levá-lo a uma melhor compreensão do outro e de si mesmo. Por meio da reflexão crítica e consciente, é

possível o aprimoramento de diversas habilidades, visando à formação integral do educando.

Por último, incluem-se as referências bibliográficas e as seções de anexos, contendo atividades propostas e aplicadas bem como as produções dos alunos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, discute-se a importância de que o aluno brasileiro de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) apreenda elementos da cultura dos falantes da língua meta, de maneira que ele consiga se comunicar em situações de comunicação cotidianas, o que o ajudará no seu futuro uso profissional da língua, de maneira a evitar possíveis mal-entendidos, por não saber atuar de acordo com normas implícitas da cultura que compartilham os falantes da língua alvo.

Também se reflete sobre como o ensino pode ser feito de forma inovadora, aproveitando-se o emprego de recursos tecnológicos, como a Internet, e, ainda, levar o estudante a desenvolver sua habilidade de expressão escrita. Assim, almeja-se mostrar o uso da Internet como recurso na aula de E/LE, e seu aproveitamento em sala de aula para auxiliar na aprendizagem da escrita em espanhol, além de levar o aluno a um melhor nível de compreensão intercultural.

Para orientar nossos propósitos se recorrerá ao *Marco de Referencia Europeo para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas* (MRE). Também embasam esta pesquisa os autores Baralo (1999), Burden (1998) e Celani (1997), que tratam da questão da aprendizagem de espanhol em contextos estrangeiros, principalmente no que se refere aos brasileiros, como também faz Almeida Filho (1995). Sobre o tema interculturalidade nas aulas de E/LE, há grandes contribuições dos autores: Hooft e Korzilius (2007), Iglesias Casal (2007), Miquel e Sans (2007), Morillas (2007), Oliveras (2000), Rodríguez Abella (2007), Zaid (2007), Estévez Coto e Valderrama (2006). Já, com Arrarte e Villapadierna (2001) buscam-se argumentos para o emprego da Internet como um recurso a mais que auxilia o processo de ensino-aprendizagem. Tishman, Perkins e Jay (1999), Vygotsky (1984), Morgan (2007) trazem propostas relevantes sobre a afetividade envolvida no processo de aprendizagem, mais especificamente no tocante ao estudo de idiomas. Fundamenta-se a proposta de trabalho com a escrita em espanhol, que será o conteúdo linguístico desenvolvido na parte prática desta dissertação, com Lopes-Rossi (2002), Gelabert, Bueso e Benítez (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003) e Bronckart (1999).

Mais adiante, detalham-se também os pressupostos teóricos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, que nos servirão ainda para identificar as representações que tem o educando sobre a cultura da língua meta.

1.2 O Marco de Referência Europeu para as línguas

O *Marco de Referencia Europeu para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas* é um documento elaborado pelo Conselho Europeu e traduzido para o espanhol pelo Instituto Cervantes, tem como papel principal a apresentação de critérios objetivos que descrevam o domínio da língua, com o objetivo de facilitar o conhecimento mútuo das titulações obtidas em distintos contextos de aprendizagem. Propõe, ainda, meios adequados para que o professor reflita sobre sua própria prática, com o fim de localizar e coordenar seus esforços e assegurar que estes satisfaçam as necessidades dos alunos.

El Marco de referencia se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional (MRE, 2002, p. 9).

Dessa forma, tendo em vista os objetivos que nos propusemos nesta investigação, o MRE se mostra adequado às reflexões que nela se pretende fazer, fornecendo também elementos que subsidiam a elaboração da sequência didática que envolve a escrita sob o enfoque intercultural.

De acordo com o MRE (2002) o enfoque intercultural é entendido como uma evolução da perspectiva comunicativa de ensino de línguas, abrangendo as diversas habilidades de expressão e comunicação, seja escrita ou oral; dentre elas eleger-se, para o trabalho a ser desenvolvido aqui a destreza de expressão escrita.

O referido documento propõe algumas subdivisões para a classificação tradicional de níveis, *básico, intermediário e avanzado*. Os níveis mais amplos são A (usuário básico), B (usuário independente) e C (usuário competente); os quais, por sua vez se dividem ainda em A1 (acesso), A2 (plataforma), B1 (umbral, entrada), B2 (avanzado), C1 (domínio operativo eficaz), C2 (destreza, grande aptidão). De forma esquemática pode-se ilustrar da seguinte forma, para a sua melhor compreensão:

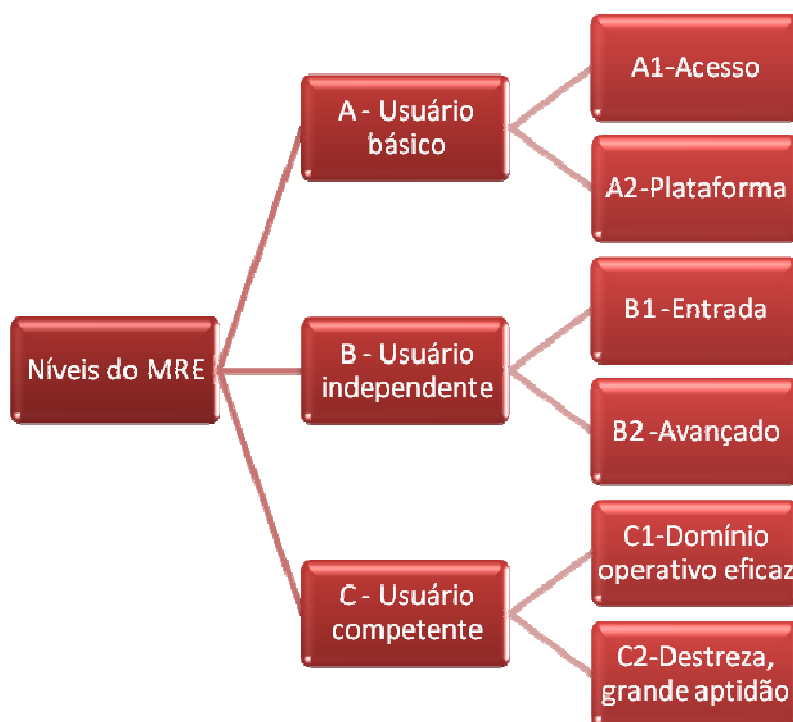


Figura 1. Níveis de competência segundo o MRE.

Essa descrição de qualificações parciais é apropriada quando se requer um conhecimento mais restrito da língua, como por exemplo a expressão escrita; ou ainda, quando se dispõe de uma quantidade limitada de tempo para a aprendizagem de uma língua, pode-se conseguir resultados mais úteis.

Segundo o MRE (2002, p. 10), as atividades de língua supõem o exercício da competência linguística comunicativa dentro de um âmbito específico, no momento de processar um ou mais textos com o fim de realiza uma tarefa.

Por tarefa, entende-se, ainda de acordo com o referido documento, qualquer ação intencionada que um indivíduo considera necessária para conseguir um resultado concreto referente à resolução de um problema, o cumprimento de uma obrigação ou a consecução de um objetivo.

Uma estratégia é qualquer linha de atuação organizada, intencionada e regulada, escolhida por qualquer indivíduo para realizar uma tarefa que se propõe a si mesmo ou que tenha que enfrentar.

No enfoque intercultural, um dos objetivos fundamentais da educação na língua é o impulso do desenvolvimento favorável da personalidade do aluno e de seu sentimento de identidade, como resposta à enriquecedora experiência que supõe deparar-se com os diferentes âmbitos da língua e da cultura. Corresponde aos professores e aos alunos a tarefa de

reintegrar todas as partes numa totalidade que se desenvolva de forma frutífera (MRE, 2002, p. 1).

A consciência intercultural consiste no conhecimento, percepção e compreensão da relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade objeto de estudo”; e inclui a consciência da diversidade regional e social em ambos os mundos (p. 101).

As destrezas e habilidade interculturais abrangem:

- a capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas;
- a capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a cultura própria e a cultura estrangeira e de abordar com eficácia os mal-entendidos interculturais e as situações conflituosas;
- a capacidade de superar estereótipos.

Nisso tudo é que estaria o papel do agente, ou seja, o estudante que se tornou competente, com conhecimentos que lhe servem para atuar na sociedade e com os nativos da cultura da língua meta, podendo até modificar sua própria realidade.

1.3 ¿Hablas español? Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)

Para iniciar o trabalho com a língua espanhola nas escolas, considera-se importante, com base nas teorias que vigoram hoje, definir os processos centrais de aprendizagem e as condições que se consideram facilitadoras do ensino eficaz da língua.

Atualmente, há um sentir comum em relação à aprendizagem de espanhol por estrangeiros, principalmente por brasileiros, já que se entende que falantes de português teriam maior facilidade no estudo da língua espanhola, devido às semelhanças entre as duas línguas, uma vez que ambas se originaram do latim.

Segundo Baralo (1999, p. 22), uma vez desenvolvida a capacidade da linguagem de uma determinada língua, a materna ou primeira língua, o indivíduo já adquiriu uma competência linguística e comunicativa que lhe auxiliará na atuação social junto a seus semelhantes, construindo inclusive seus esquemas mentais, seu mundo interior, suas emoções, por meio de sua percepção e organização do pensamento, desenvolvendo-se como ser humano¹, portanto, um ser ideológico, social, histórico e cultural.

¹ Una vez que se ha desarrollado la capacidad para el lenguaje a través de una lengua determinada, la LM o L1, el individuo ha adquirido una competencia lingüística y comunicativa que le servirá para interactuar con sus

Emprega-se neste trabalho o termo aprendizagem, em contraste com o termo aquisição, que, segundo Baralo (1999, p. 59), se diferencia do primeiro por tratar do modo como as capacidades linguísticas são internalizadas naturalmente, de forma inconsciente, sem preocupação do usuário com as formas.

O termo aprendizagem pode ser considerado mais adequado em nossa situação porque, ao contrário do outro, trata-se de uma apreensão da língua consciente, que tem origem em uma situação formal de estudo, na qual ocorre uma devolutiva de correção de erros, de apresentação de situações nem sempre reais de usos linguísticos e de aspectos gramaticais na maior parte das vezes isolados. Isso significa, basicamente, lidar com o conhecimento metalinguístico sobre a língua, o que não acontece num contexto de aquisição.

A aquisição, como forma “natural”, é similar ao desenvolvimento da primeira língua nas crianças. Refere-se a um processo inconsciente que promove a evolução natural do conhecimento linguístico mediante a compreensão de significados. A aprendizagem se refere a um processo consciente de reflexão sobre as regras da língua, que terá como resultado o conhecimento explícito das formas da língua e a habilidade para expressar verbalmente esse conhecimento. Para tanto é necessário, conforme Castro (2002, p. 149), um ensino formal que gere a aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a aprendizagem seja parte de todo o processo educativo, devendo, então, oferecer um valor e um sentido maior para a vida do aluno. Isso significa formar um cidadão do mundo, respeitador das diferenças, tolerante e atuante socialmente. Por isso é que se propõe, aqui, abrir novos horizontes, novos caminhos que otimizem o trabalho dos professores com a língua espanhola, de modo que o educando se veja completamente envolvido não só pela língua como também pela cultura espanhola. Acredita-se que assim haverá um enriquecimento muito maior no que diz respeito à capacidade comunicativa, tendo em vista que o compreender o outro passa, antes de tudo, pelo compreender-se a si próprio e se aceitar.

Esse indivíduo, que muitas vezes – devido às exigências do mercado de trabalho e das dificuldades que lhe são impostas socialmente – não vislumbra grandes perspectivas ou oportunidades apenas com o estudo de uma língua estrangeira, terá oportunidade de ver sua autoestima mais elevada, também por perceber e valorizar sua própria cultura brasileira; a

qual é muitas vezes suprimida ou desprezada em um mundo globalizado, que desconsidera o local.

A aprendizagem exige esforço conjunto de professor e aluno em função de um objetivo comum; à medida que as destrezas e autonomia do aluno são desenvolvidas, torna-se mais fácil para o aprendiz a obtenção de sucesso numa situação comunicativa.

Lev Vygotsky (1984) destacava a importância da linguagem na interação com as pessoas, não só do discurso como também dos signos e dos símbolos. Para esse estudioso, é por meio da linguagem que se transmite a cultura, desenvolve-se o pensamento e se realiza a aprendizagem. O enfoque de Vygotsky era essencialmente holístico, no sentido de que rechaçava a idéia de dividir o aprendido em pequenos subconjuntos que se apresentem como elementos e destrezas diferentes. Afirmava que o elemento central de qualquer matéria de estudo deveria apresentar-se com toda a sua complexidade, em vez de apresentar as destrezas e o conhecimento de forma isolada.

O que se almeja com este trabalho é demonstrar como é possível colocar isso em prática, ou seja, apresentar ao aluno uma nova cultura, de forma que ele saiba compreendê-la e aceitar as diferenças, para melhor atuar na sociedade, desenvolvendo suas habilidades interculturais e linguísticas.

O conceito de **mediação**, muito importante para melhor entendimento dessa questão, foi proposto por esse estudioso para definir o papel desempenhado por outras pessoas significativas na vida dos alunos, que ajudam a desenvolver capacidades selecionando e configurando as experiências de aprendizagem que se lhes apresentam, transformando-se, assim, na parte central de ligação do mundo exterior, social, do aluno com seu mundo interior e individual.

Nesse sentido, cabe aqui destacar que um dos objetivos do professor de idiomas é ajudar os alunos a desenvolverem as estratégias necessárias para aprender uma língua com maior eficácia, atuando como mediador do processo de aprendizagem. Na situação que se mostra nesta investigação, não apenas o professor atua como elemento mediador, pois se propõe o emprego de Internet, computador, – novas tecnologias, que servem como intermediárias. Além desses elementos mediadores, um colega com mais proficiência na língua espanhola, também pode ajudar o companheiro; uma vez que muitas vezes os grupos de alunos do nível inicial, A1, por exemplo, são heterogêneos, algo bastante comum nas escolas de línguas.

Além do conceito de mediação, Vygotsky (1984) chama de zona de desenvolvimento proximal o grau de destreza, ou conhecimento, que se encontra um nível acima da

competência que o aluno possui em dado momento. O nível de desempenho em que se encontra o indivíduo é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o indivíduo já domina, e é capaz de fazer sozinho. Na figura 2, a seguir, pode-se observar uma forma de esquematizar esses conceitos:

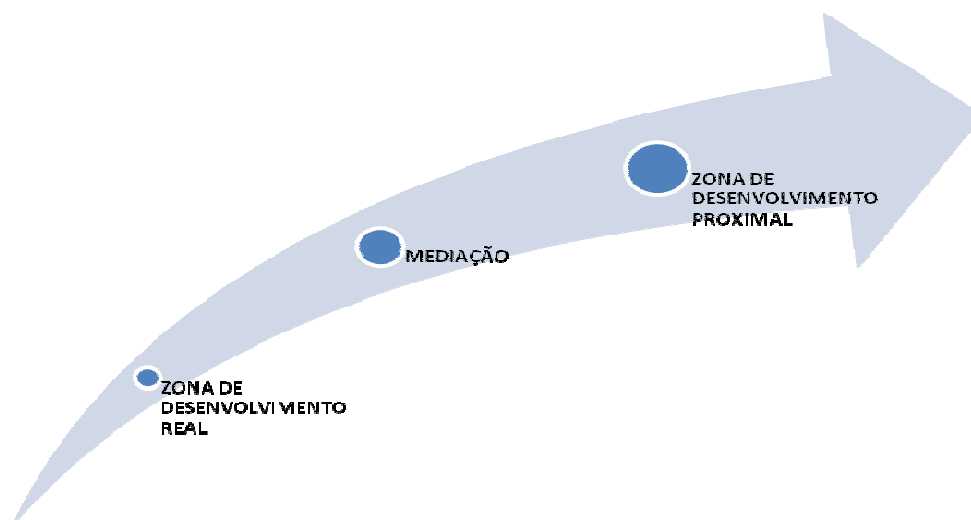


Figura 2. O processo de desenvolvimento humano segundo Vygotsky.

Através do conceito de **zona de desenvolvimento proximal** é possível entender o percurso interno do desenvolvimento humano, percebendo-se em dinamismo não só o amadurecimento que já aconteceu ao indivíduo como também a aprendizagem que ainda está em processo. Vygotsky (1984, p. 113) afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”, uma vez que, conforme há interação com outras pessoas, o indivíduo desenvolve processos de aprendizado que, de outro modo, poderiam não acontecer. Ao serem internalizados, esses processos passam a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo.

Com o entendimento da “zona de desenvolvimento proximal”, enquanto professora-pesquisadora, portanto mediadora, almeja-se propor aos alunos desafios e tarefas estimulantes, que sirvam para eles atingirem o desenvolvimento potencial pleno, a partir do entendimento e compreensão do seu desenvolvimento real, o que será feito por meio de diagnósticos prévios dos conhecimentos que possuem em língua e cultura hispana.

Esses desafios, propostos no nível de “desenvolvimento proximal”, cujo objetivo estabelece que os alunos alcancem a “zona de desenvolvimento real”, deverão valorizar as interações por meio da mediação de recursos tecnológicos. A partir de conceitos e realidades

que eles já conhecem, os estudantes poderão, então, chegar a saberes e informações sobre os nativos da cultura da língua meta até então ignorados.

Com isso, pretende-se melhorar a relação *interpessoal* – que é um conceito chave proposto por Vygotsky (1984) – para o entendimento das formas de relação humana, em que há troca mediada pela linguagem entre o ambiente e o que o indivíduo possui, construindo-se, desse modo a ponte entre o que está fora (social) e o que está dentro (pessoal).

Ao destacar o *contexto social*, Vygotsky (1984) traça um novo caminho para que se dê a aprendizagem, pois se centra no uso da linguagem, cuja importância para as relações humanas se deve ao fato de proporcionar a “mediação” dos seres vivos entre si e com o mundo.

Sabendo-se que, na atualidade, essa mediação com o mundo e com os outros acontece, na maior parte das vezes, mediada por aparelhos tecnológicos, busca-se, nesta pesquisa, atender a essa tendência, por meio do desenvolvimento e aplicação de estratégias que aproveitem recursos diferenciados e estimuladores, para que o aluno se envolva na aprendizagem.

1.3.1 A interação social no ensino-aprendizagem de línguas

A teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, bem como a de texto/discurso – que será tratada mais adiante neste capítulo –, possibilita considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Tendo em vista que se planeja trabalhar nesta pesquisa não apenas aspectos lingüísticos, mas também elementos culturais, comportamentos sociais variados, torna-se imprescindível recorrer aos pressupostos oferecidos por essa corrente teórica.

O interacionismo destaca a natureza dinâmica da relação entre professor, aluno e atividades, e supõe que a aprendizagem surge das interações de uns com outros. Por esse motivo é que se propõe variedade e cooperação nos trabalhos a serem desenvolvidos nas aulas de E/LE, com o objetivo de que o aluno desenvolva também valores que lhe serão cobrados futuramente em sua vida profissional e em sua atuação como cidadão do mundo, globalizado.

Segundo Vygotsky (1984, p. 108), podemos entender por aprendizado mais do que a conquista de capacidades para pensar; trata-se em realidade da conquista de várias capacidades especializadas para pensar sobre muitas coisas. A metodologia a ser desenvolvida na sequência didática que se propõe nesta investigação leva em conta habilidades de

interpretar, aplicar, analisar e criticar; além de competências como o domínio da escrita, compreensão do ambiente natural, social e da diversidade cultural, resolução de situações-problema e, por fim, compreensão e utilização da pesquisa como meio para ampliação do conhecimento.

Vygotsky (1984) também destaca que o aprendizado organizado adequadamente resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento vários processos – entendidos aqui como a cadeia de acontecimentos neurológicos e fisiológicos, implicados na expressão e compreensão oral e escrita. De acordo com o psicólogo bielorrusso, esses processos não aconteceriam de outra forma. Assim, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 118). No tocante ao ensino-aprendizagem de línguas, busca-se, conforme proposta do MRE, levar o aluno ao desenvolvimento de suas competências gerais, destrezas e habilidades, além da competência existencial.

A mediação do professor em situações escolares, de forma organizada, é o que vai orientar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assumindo o papel de “interlocutor privilegiado”, o professor deve passar a trabalhar com as necessidades dos alunos. Na aprendizagem formal, sistematizada, o indivíduo se supera, tornando-se capaz de providenciar instrumentos auxiliares para solucionar tarefas com certo grau de dificuldade, quer pela superação de uma ação impulsiva, ou pelo planejamento prévio de soluções para problemas em que está envolvido e, ainda, pelo controle deliberado de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1984, p. 38). As estruturas já formadas auxiliarão o educando no enfrentamento de novos desafios. Essa característica da aprendizagem cumulativa está ligada à sua natureza construtiva, uma vez que baseado no que o aluno já sabe e pode fazer é que há o processamento ativo da nova informação.

A visão oferecida reforça que a aprendizagem acontece essencialmente em interação com o contexto e com os artefatos sociais e culturais. Essa aprendizagem e a cognição não são atividades solitárias; o esforço da aprendizagem é distribuído entre o aluno, seus parceiros no ambiente de aprendizagem e entre as fontes e ferramentas disponíveis. Também implica claramente a natureza colaborativa da aprendizagem efetiva refletida em tais atividades como: troca de idéias, comparação das estratégias de resolução de problemas e discussão de argumentos. Para isso, considera-se que deve haver um equilíbrio entre a aprendizagem por descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e a instrução sistematizada e tutela/orientação de outro lado.

Não se pode esquecer que o processo de aprendizagem de línguas é contínuo e individual. Pois se, nem entre falantes de uma mesma língua – nativos ou estrangeiros – é possível observar as mesmas competências, também eles não as desenvolvem da mesma forma. O estudante de língua estrangeira não deixa de ser competente em sua língua e cultura maternas, tampouco essa nova competência se mantém separada da antiga. Não existem duas formas de atuação e comunicação distintas e isoladas para o falante de várias línguas. O que ocorre é a conversão do indivíduo em plurilíngue, desenvolvendo-se assim a interculturalidade. Isso significa enfatizar que o aluno que estuda várias línguas não guarda seu conhecimento em compartimentos estanques. Ele desenvolve sua competência comunicativa globalmente, contribuindo para o aprimoramento de todas as demais estruturas mentais, das quais se utiliza para enfrentar desafios em diversas áreas (MRE, 2002, p. 5).

A concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros em um determinado grupo social (VYGOSTSKY, 1984) reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Mas a sua relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade; e a linguagem, que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é o principal sistema de todos os grupos humanos.

1.4 Cultura, interculturalidade e Internet no ensino da escrita em espanhol

1.4.1 Por que ensinar cultura nas aulas de E/LE?

Existem diferentes conceitos de cultura que podem ser empregados para embasar os principais temas de interesse dos alunos, e lhes auxiliar a ter um melhor desempenho na língua meta, evitando constrangimentos, em encontros sociais com nativos, que no caso de acontecerem, possivelmente, causariam o desinteresse, desmotivação e desânimo do educando em relação ao estudo da língua espanhola. O ensinar “cultura com minúsculas” – que diz respeito ao modo de agir das pessoas que pertencem a um grupo social – como propõem Lourdes Miquel e Neus Sans (2007), faz com que os alunos tornem-se efetivamente atuantes em situações de comunicação e participem adequadamente nas práticas culturais do cotidiano.

Considera-se hoje que a cultura não se relaciona somente com a língua como também com outros elementos mais concretos da sociedade; ela não se preocupa unicamente com

conceitos senão com comportamentos e valores. Com base nisso, pode-se pensar na comunicação humana culturalmente, ou seja, cada mensagem passa a ser entendida como uma manifestação que possui significado em dado contexto espacial e temporal. O próprio desdobramento da palavra *comunicação*, como propõe Aguiar (2004), seria: comum + ação, ou seja, “ação em comum”. Nesse contexto de comunicação é que se incluem imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas que, vinculadas à linguagem articulada, também exercem funções variadas e importantes para a compreensão de mensagens.

De acordo com Miquel e Sans (2007), ainda que língua e cultura sejam elementos indissociáveis, na prática didática das aulas de E/LE, se produz separação entre esses elementos. De modo que podem ser observados momentos de estudo “gramatical” e outros de “cultura”, com programações diferentes, transformando-se a língua em um parente pobre, ou seja, apenas um meio para que o estudante chegue ao que realmente é importante: a cultura. Para essas autoras, dificilmente se conseguirá desenvolver no aluno a competência comunicativa, se não se considerar basicamente o componente cultural nas aulas de línguas.

Baralo (2007, p. 58) opina também que “os manuais se restringiram mais ao desenvolvimento da competência linguística e inclusive discursiva, e optaram por incluir temas culturais e literários como complemento ou anexo às unidades didáticas” (tradução nossa). Tradicionalmente, como no enfoque de gramática-tradução, entendia-se que era suficiente, para o ensino de cultura, a inclusão, nos livros e métodos, de textos literários ou exemplos e ilustrações de quadros, pinturas e fotografias relacionadas à cultura espanhola. Hoje, porém, busca-se não apenas transmitir dados referentes aos temas culturais, mas também provocar no aluno a curiosidade e vontade de pesquisar e conhecer muito mais além disso, passando de elementos do cotidiano à vivência real de situações de interação.

Miquel e Sans (2007, p. 2) afirmam que:

El extranjero que aprende una lengua no debe “camaleonizarse”, [ni] pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas.

Isso significa que não se pode desejar que o aluno modifique sua própria maneira de agir, pois a meta é que ele entenda outras formas culturais, e não que transforme totalmente seus modos e costumes. Para que o estudante alcance um patamar mais elevado de compreensão da cultura alheia é necessário que o professor tenha uma postura de observador

daquilo que para o cidadão comum é natural, ou seja, é preciso tornar explícito o que está implícito.

Para Rodríguez Abella (2007, p. 2), o método Gramática-tradução entende por cultura a expressão literária e artística, e, em geral, não leva em conta a importância de aspectos culturais implícitos no uso linguístico corrente e contemporâneo; enquanto os métodos mais recentes reservam espaço e relevância totalmente diferentes à competência intercultural.

O Método Gramática-tradução, segundo Richards e Rodgers (1996), tinha como objetivo primordial desenvolver no aluno a capacidade de ler a literatura em língua estrangeira para aprimoramento intelectual. A primeira língua era tida como referência para essa aprendizagem; pouca ou nenhuma atenção era dada para o falar e escutar, além disso estudava-se o vocabulário dos textos com listas bilíngues, dicionários e memorização. No estudo de orações a ênfase maior era na correção e a gramática se ensinava de maneira dedutiva, tomando a língua materna como meio de ensino, principalmente com comparações. Esse método dominou o ensino de línguas européias e estrangeiras desde 1840 até 1940 e, com modificações contínuas, na atualidade, sendo usado amplamente em algumas partes do mundo.

Até os anos 60 do século XX, deu-se mais importância ao domínio gramatical: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e léxico. A partir de 1972, de acordo com García-Viñó e Porcar (2007, p. 3), Hymes introduz o termo *Competência Comunicativa*. Logo, não era suficiente conhecer a língua, como também havia que ser capaz de utilizá-la como instrumento para se comunicar em determinado contexto social, negociando significados com o interlocutor. Mais tarde, Canale e Swain propõem subcompetências dentro da competência comunicativa: a gramatical ou linguística; a discursiva (coesão e organização textual); a competência estratégica (capacidade de suprir as dificuldades que surjam durante a comunicação); e a competência sócio-linguística (registro, variedades linguísticas e regras socioculturais).

A abordagem comunicativa é composta, conforme Celani (1997), de quatro componentes, dos quais a competência gramatical é apenas um; logo, há uma mudança radical em relação às abordagens mais tradicionais, nas quais o único foco eram as estruturas gramaticais da língua meta. Esses componentes são propostos com base em diferentes fatores que intervêm na comunicação. Distingue-se então:

- a) *competência sociolinguística*, produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, os quais dependem de fatores contextuais

como *status* dos participantes, propósito da interação e normas ou convenções de interações.

- b) *Competência discursiva*, capacidade de combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado, escrito ou falado, em diferentes gêneros. Ou seja, é a capacidade de elaborar um discurso coeso e coerente.
- c) *Competência gramatical*, domínio do código linguístico, verbal ou não verbal. São regras e características da língua: vocabulário, formação de palavras, formação de períodos, pronúncia, ortografia e semântica.
- d) *Competência estratégica*, habilidade de ter atitudes estratégicas para compensar problemas de comunicação, tanto pela falta de conhecimento linguístico como de alguma idéia que se queira expressar em determinado momento. (CELANI, 1997, p. 61)

As atividades de língua supõem o exercício da competência linguística comunicativa de um âmbito específico no momento de processar um ou mais textos com o fim de realizar uma tarefa (MRE, 2002, p. 25). Essas atividades abrangem a compreensão, a expressão, a interação ou a mediação, e é possível que se manifestem em relação com textos na forma oral ou escrita. O *texto*, ainda de acordo com o MRE, é qualquer sequência – falada ou escrita – relativa a um âmbito específico e que durante a execução de uma tarefa constitui o ponto central de uma atividade de língua.

O contexto refere-se ao conjunto de acontecimentos dentro do qual se produzem os atos de comunicação, que, por sua vez, acontecem dentro de âmbitos, que são inúmeros e dizem respeito aos setores da vida social em que atuam os agentes sociais, podendo ser muito variados.

A partir disso, destaca-se a competência sociocultural, que Lourdes Miquel (apud GARCÍA-VIÑO e PORCAR, 2007, p. 3) define 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.

Para uma atuação eficiente na língua espanhola, considera-se que o aluno deverá aprender que, em determinadas situações da vida cotidiana, se deve ter um certo cuidado com a forma e os conteúdos da mensagem; que podem, em grande parte, interferir na imagem de si que se quer dar ao interlocutor, principalmente em relação à escrita, que não conta com o apoio dos indícios expressivos que se manifestam na comunicação presencial.

Já Byram y Zárate (2001, apud GARCÍA-VIÑO e PORCAR, 2007, p. 4) consideram que

la competencia intercultural debe incluir: (i) cambio de actitud (*savoir etre*): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras. (ii) Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*): un sistema de

referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción. (iii) Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*): el aprendizaje en su uso. (iv) Aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas (*savoir-aprendre*)”.

Define-se ainda o conhecimento sociocultural como “o conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade ou comunidades em que se fala o idioma” (Consejo de Europa, 2002, p. 100).

Seguindo Hall (1983, apud CALVI, 2007, p. 110),

podemos distinguir entre culturas de alto contexto (*high context*) y culturas de bajo contexto (*low context*): las primeras explotan la información ya poseída por el interlocutor, mientras que las segundas prefieren hacerla explícita. Entran en juego, además, otras coordenadas, como la carga informativa, la inmediatez, la emotividad, la mención del interlocutor y la expresión de lo personal (...) cuyo valor y orientación cambia de una cultura a otra.

A cultura espanhola, assim como a brasileira e outras latinas, pode ser classificada como uma cultura de alto contexto, tendo em vista que se caracteriza pela proximidade das relações, o que leva à existência de grande quantidade de informação mútua e compartilhada. As pessoas então, mantêm-se informadas sobre aqueles que são importantes em suas vidas, e também esperam mais do outro do que os que fazem parte de uma cultura de baixo contexto.

As competências linguística e cultural referentes a cada língua são modificadas a partir do conhecimento de outra língua e contribuem para criar consciência, destreza e capacidade intercultural, permitindo que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e complexa. Isso o levará a futuramente ter uma aprendizagem melhor de outras línguas e até mesmo uma abertura maior para novas experiências de vida.

No ensino comunicativo da língua, o papel do professor é o de facilitador do processo de comunicação entre todos os participantes da aula e as diversas atividades e textos. Deve ainda atuar como participante independente no grupo de ensino-aprendizagem. Este segundo papel está estreitamente relacionado com os objetivos do primeiro e surge a partir dele.

Essas funções implicam um conjunto de outros papéis secundários para o professor, como organizador de recursos e como recurso em si mesmo, e como guia para os procedimentos da aula e das atividades. Um terceiro papel do professor é o de investigador, e ao mesmo tempo de aluno, que tem muito que contribuir no que se refere ao conhecimento apropriado e às habilidades, experiência real e observada da natureza da aprendizagem e capacidades organizativas (BREEN e CANDLIN, 1980, p. 99, apud RICHARDS e LOCKHART, 1998, p. 99).

É necessário que o professor, além de ter familiaridade com os conteúdos que ele mesmo propõe, faça uma análise das facilidades e dificuldades que sentiram os alunos com os temas e materiais escolhidos; pois, muitas vezes resultam polêmicos, como acontece quando se propõe o trabalho com elementos culturais e recursos tecnológicos; sendo que, em alguns casos se esbarra no tradicionalismo a que estão acostumados a maioria dos aprendizes, que podem chegar até mesmo a indagar sobre a validade do que estão estudando. Cabe então ao professor-pesquisador procurar uma mudança de postura, que demande: atenção do professor a seus alunos e à sua bagagem cultural; tempo para conhecer esses estudantes e suas realidades, de maneira a saber quais são as possibilidades de exploração e apresentação dos conteúdos, adequando a transposição didática às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

1.4.2 O que é cultura?

O conceito de cultura adotado neste trabalho vem definido pela forma de falar, atuar e se comportar dos sujeitos que constituem um grupo humano que convive sob a regência de normas de tradição oral e experiencial que marcam a idiosincrasia desse grupo ou sociedade.

Segundo Zaid (2007), há três conceitos de cultura: um clássico, um ilustrado e outro romântico.

O primeiro destaca a forma de herdar (as grandes obras de arte, os grandes exemplos); o segundo, o nível alcançado (a superioridade dos que estão no topo); o terceiro, o patrimônio (tudo o que se pode considerar próprio).

O último coincide com a proposta das autoras Miquel e Sans (2007), as quais chamam “cultura a secas” a tudo o que é compartilhado pelos cidadãos de uma cultura. Para essas autoras, a partir desse conhecimento, do não dito, os membros de uma cultura acessam à “kultura con K” e à “Cultura com maiúsculas”, que nem sempre são compartilhadas igualmente por todos os indivíduos. Esses dois tipos corresponderiam respectivamente ao primeiro e ao segundo conceitos propostos por Zaid.

Segundo Calvi (2007, p. 111),

para evaluar la función de lo cultural [...] habrá que enfocar tanto la vertiente disciplinar como la sociológica; en la primera, sobresalen los contenidos culturales específicos de algunos ámbitos, como por ejemplo la política y las ciencias jurídicas. En la dimensión vertical, se destaca el papel de las diferentes orientaciones culturales, que influyen en las relaciones de poder entre los interlocutores, la transmisión de la información, la vivencia del tiempo, etc. El peso específico de cada uno de estos elementos depende del género en cuestión; para la descripción de

un género, además de la forma (contrato, folleto, anuncio, etc.), el campo (medicina, economía, turismo, etc.), la tipología textual (textos expositivos, argumentativos, normativos), el modo (oral / escrito) y el grado de formalidad (formal / informal), se podrán tener en cuenta también las posibles diferencias interculturales, debidas a aspectos "visibles" o "invisibles".

Para o aluno iniciante de espanhol, quando questionado sobre o que conhece ou o que pensa sobre a cultura espanhola, conforme se observará na análise dos dados coletados, o que mais lembra da cultura espanhol são, em primeiro lugar, as touradas e a comida picante, o que já *per se*, revela determinados estereótipos transmitidos a respeito das pessoas falantes dessa língua.

As crenças dos alunos sobre o espanhol: como a língua da literatura, a língua do mundo hispanofalante, um meio para fazer negócios e ganhar dinheiro, a língua da colonização da maior parte da América latina, e outras opiniões estão influenciadas pelos contatos que já tiveram com a língua ou com seus falantes nativos. Muitas vezes, esse contato ocorre no ambiente educacional, sendo o professor o primeiro modelo que o indivíduo tem como referência da cultura e da língua. Por isso, considera-se tão importante o trabalho a ser desenvolvido com esse grupo de adolescentes, para os quais se oferecerão informações de maneira que sejam eliminados os estereótipos.

1.4.3 Interculturalidade: troca e crescimento mútuo

Em um mundo interconectado como o atual, é necessário que se faça uma reflexão sobre como desenvolver também a competência intercultural.

Para Iglesias Casal (2002, p.1), deve-se prestar atenção a três dimensões dessa abordagem de uma nova cultura:

- creencias y actitudes: para desarrollar una actitud positiva hacia el multiculturalismo, trabajando de manera crítica sobre el concepto de cultura y sobre los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo y los estereotipos;
- conocimientos: capacidad para conocer nuestra propia perspectiva del mundo, para reconocer nuestra identidad cultural;
- destrezas: capacidades específicas, técnicas de intervención y estrategias que necesitan para trabajar con grupos de distintas culturas.

Os estudos de muitas áreas, como sociologia, antropologia, filosofia e outros também podem ser tomados de base para conhecer o tema da cultura e da interculturalidade. Esses estudos aumentam muito, conforme se amplia a paisagem multi-étnica do mundo hispano. A partir disso é que se faz mais urgente um trabalho para favorecimento da cidadania e da

integração, iniciando-se pela união entre as diversas disciplinas escolares – História, Geografia, Artes e outras – com o objetivo de levar à formação holística do educando.

Para Bennet (1993, p. 21, apud GARCÍA, 2007, p. 1), a sensibilidade intercultural não é natural. Uma vez desenvolvidos os conceitos e destrezas nesse âmbito, espera-se que os aprendizes transcendam o etnocentrismo tradicional e explorem novas relações entre fronteiras culturais. Essa intenção de mudança deve ser tratada com o maior cuidado possível porque a construção de um elo de aprendizagem intercultural mútuo depende em parte de que os estudantes sejam levados a se tornar mais conscientes de suas próprias pressuposições culturais.

Calvi (2007, p. 113) propõe que é oportuno que o aluno adquira uma competência intercultural adequada, que lhe permita se desenvolver na realidade do país estrangeiro, ampliando sua capacidade de observação por meio de práticas que levem à:

- toma de conciencia de la propia cultura, vista a través del espejo de la otra cultura. El contacto intercultural puede ofrecer una ocasión para reflexionar sobre los conocimientos implícitos de la cultura nativa, es decir el *software of the mind*, en la tan acertada como conocida definición de Hofstede, G. (1991).
- Reflexión sobre la experiencia personal en situaciones de comunicación intercultural y eventuales malentendidos etc.
- Observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera, mediante el análisis de documentos auténticos (prensa, televisión, cine etc.).
- Comparación entre los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión” (CALVI, 2007, p. 113).

Ainda de acordo com o que propõe essa autora, no ensino-aprendizagem de idiomas, o entendimento de quem é o outro é imprescindível. A capacidade de perceber as diferenças culturais e de compreender outras culturas se converte em um objetivo de aprendizagem do mesmo patamar que a competência comunicativa.

Na linha de Bennet (1993), García (2007a, p. 2) considera que “os comportamentos inatos não deveriam ser entendidos como aspectos culturais, já que a cultura se molda a partir de um comportamento aprendido, e adquirido ao estar o indivíduo imerso numa sociedade” (tradução nossa). A didática intercultural favorece o objetivo de desenvolver uma consciência intercultural mais ampla que relaciona a língua materna e a língua estrangeira, localizando ambas em seus contextos.

O entendimento intercultural facilita a comunicação; mas, de novo, destaca Iglesias Casal (1999, p. 17, apud CAPDEVILLA e PUERTAS, 2007, p. 2), esse necessita ser desenvolvido;

el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando la curiosidad y la empatía hacia esos otros modos de ver y de entender el mundo. Eso se consigue no sólo trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural y tratando de erradicar prejuicios, sino también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia.

Alguns traços que marcam e identificam um grupo de pessoas podem ser: as relações com os pares e a hierarquia; o conceito de boa educação e as normas sociais; o conceito de beleza; o conceito e a organização do tempo; a distância interpessoal; a idéia que se faz da realidade; a linguagem corporal; etc. Por isso, e seguindo a opinião dos autores mencionados, todos esses elementos podem e devem ser trabalhados na sala de aula, visando a tornar o aluno capacitado para atuar de forma eficaz socialmente, não só na língua espanhola como também na sua própria cultura.

Apenas o ensino linguístico estrutural do espanhol não será suficiente, se se entende que aprender uma língua passa por aprender também as normas de comportamento comunicativo e desenvolver a habilidade de aplicá-lo, tanto no próprio agir como no entendimento do comportamento dos outros falantes nativos de espanhol. Para Capdevilla e Puertas (2007, p. 3),

la propia lengua es un elemento cultural facilitador de la transmisión de la cultura. (...) La clase de lengua extranjera no es sino una clase de cultura y de civilización, en la que se atiende a aspectos múltiples y diversos y en la que la dinámica de aprendizaje no consiste en una mera adquisición cognitiva (...).

Assim, é possível oferecer ao aluno instrumentos para se tornar um ator social com papel de agente, que Zárate (2002, p. 16, apud CAPDEVILLA e PUERTAS, 2007, p. 4) define como

un individuo que se compromete en la elección de las lenguas, pero también en la elección de otros modos de vida extranjeros y que, además se enfrenta a la diversidad de sistemas de valores [...]. Un actor social no sólo participa en un proceso de aprendizaje, como ya indica la propia noción de aprendiente, sino que además, llevado por la dinámica plurilingüe y pluricultural pasa por numerosas sociedades.

Para se conseguir que o aluno venha a se transformar nesse agente social, preparado para o mundo do trabalho e das relações sociais, deve-se planejar estratégias para inserir os conteúdos culturais com materiais e atividades que sejam dinâmicas, interessantes, mobilizadoras e significativas.

Na análise dos dados das atividades de diagnóstico, por exemplo, poderão ser seguidos alguns parâmetros, como os pilares em que se apóiam certos valores, propostos por García-

Viñó e Porcar (2007, p. 2), quais sejam:

- idéias pré-concebidas que se tenha de como são, como geralmente se comportam os espanhóis;
- exemplos que se saírem dessa idéia farão com que, como indivíduo, a pessoa se sinta incomodada;
- comportamentos normais, e por extensão bons; o imitável, é o que é próprio do indivíduo, o que a família ou a comunidade a que pertence faz;
- manifestações diferentes, portanto, provocam rechaço e então há a tendência a eliminá-lo, a apagá-lo para voltar a se sentir cômodo.

Esses tópicos podem ser observados em relação a qualquer grupo distinto daquele ao qual pertence o indivíduo. Na forma de nos expressarmos, em alguns regionalismos, por exemplo, descobrimos que os tópicos (baseados ou não em alguma realidade) chegaram a ser a definição de um tipo de comportamento que nos parece censurável.

1.4.4 Choque cultural: consequência ou preparação para a interculturalidade

No encontro intercultural, é comum que ocorra um choque cultural, que se define assim: “o choque cultural é causado pela ansiedade que resulta da perda de todo signo, símbolo ou sinal que conhecemos para conseguir realizar a interação social” (OBERG, 1960, apud VÁZQUEZ, 2007, p. 1).

O choque cultural, segundo esse mesmo autor, seria caracterizado pelos seguintes sintomas: 1) tensão, pois as pessoas envolvidas têm que se esforçar para se fazer entender; 2) clima de rechaço: as pessoas sentem certo medo, dúvida e também ansiedade; 3) desorientação: tudo aquilo a que as pessoas estão acostumadas não se satisfaz, elas se sentem confusas e desorientadas; 4) sensação de perda: as pessoas nestas situações experimentam sentimentos de perda de seus parentes, amigos, seu *status* e profissão; 5) sentimento de surpresa: as pessoas têm fortes emoções, principalmente quando se dão conta das diferenças entre suas expectativas e o que observam e experimentam diariamente; 6) sentimento de impotência: já que se dificulta sua habilidade de atuar de maneira eficaz no novo entorno.

A pessoa que sente tudo isso está ainda centrada em sua própria cultura, e prevalecem nessa etapa os tópicos, preconceitos e estereótipos; esse estágio de relação com a outra cultura seria “monocultural”.

Essas sensações são identificáveis não somente em quem viaja a outro país ou região de fala diferente, como também no aluno de nível inicial, que está começando a ter contato

com uma nova língua e uma nova cultura. Inclusive, muitos alunos brasileiros de E/LE que já tiveram contato com uma LE, geralmente o inglês, apresentam alguns (ou todos) desses sintomas do choque cultural, passando também pelas etapas, identificadas por Oberg (apud IGLESIAS CASAL, 2002, p. 8), que são:

- *lua de mel*: ocorre ao início do encontro intercultural;
- *crise*: surge quando as diferenças de linguagem, valores, ideologia e comportamento podem causar até perda de auto-estima da pessoa;
- *recuperação*: aparece quando se encontram formas de manejar as novas situações e se começa a superar as emoções e os sentimentos experimentados na etapa anterior (de crise);
- *adaptação*: ocorre quando se é capaz de expressar humor e de confiar nas pessoas, de se comunicar sem dificuldades e ser criativo.

Segundo esse autor, “se o indivíduo chega a experimentar a última etapa do choque cultural (...) conseguirá trabalhar em seu novo entorno e desfrutar as experiências que vive” (OBERG apud IGLESIAS CASAL, 2002, p. 8).

No caso do ensino de línguas estrangeiras, é importante que se identifique a etapa em que se encontra o aluno, para então, elaborar estratégias específicas, que o ajudem a transpô-la, até que alcance o nível de assimilação e adaptação, chegando até a compreender melhor a si mesmo e a sua cultura de origem. Dessa maneira, amenizariam, ou inclusive eliminariam, as atitudes negativas na comunicação intercultural, como são o etnocentrismo, os preconceitos, a discriminação, os estereótipos e os tópicos.

Segundo Burden (1998), George Kelly clarifica que existe uma distinção entre as atividades de aprendizagem que têm sentido e as que não o têm. Uma aprendizagem proveitosa de idiomas não é aquela que se dá mediante a simples memorização de distintos elementos gramaticais, discursivos, funcionais, ou outros elementos da linguagem. Os alunos precisam se implicar num processo ativo de criação de significado e de sua própria compreensão do mundo linguístico que os rodeia. Uma atividade significativa, no sentido que se lhe dá aqui, é a que provoca o processo de construção de sentido e de acomodação do novo sobre o velho até criar uma nova compreensão. Deve-se considerar ainda que as emoções formam parte essencial da aprendizagem, e os enfoques humanísticos dão grande importância ao mundo interior do aluno e colocam os pensamentos, os sentimentos individuais à frente do desenvolvimento humano.

Para isso, Erikson (apud BURDEN, 1998, p. 39) oferece uma perspectiva psicológica que nos ajuda a entender a aprendizagem e o desenvolvimento como algo que dura “toda a

vida”. Apresenta a aprendizagem como um processo cumulativo, pelo qual a resolução de um conjunto de tarefas vitais incide notavelmente na forma como nos enfrentamos com as tarefas vitais posteriores. A educação implica a totalidade da pessoa, supondo muito mais que a simples transmissão de conhecimentos.

Seguindo David Ausubel, Burden (1998) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos se relacionam de forma não arbitrária e substancial. Ele afirma ainda que aquilo que o aluno já sabe é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e implica a modificação e a evolução da nova informação, bem como da estrutura cognitiva envolvida. O que é corroborado por Carl Rogers, que sugere que a aprendizagem significativa só ocorre quando aquilo que se ensina é percebido pelo aluno como algo que tem relevância pessoal e quando implica a participação ativa do aluno, isto é, quando é uma aprendizagem baseada na experiência. Assim,

la independencia, la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación [...] dentro de esta relación resulta esencial que el profesor transmita al alumno cordialidad y comprensión con el fin de crear una relación de confianza. (BURDEN, 1998)

Essa solidez na relação professor-aluno deverá levar à maior consistência na aprendizagem. Acredita-se que o professor pode ajudar o aluno a lutar contra elementos negativos, que interfiram no processo educativo, utilizando estratégias diversificadas. Pois, a partir de uma perspectiva intercultural, que é a que adaptaremos neste trabalho, deseja-se que o estudante seja competente, isto é, que tenha conhecimentos que lhe sirvam para atuar em sociedade e com os indivíduos da cultura da língua meta.

A abertura emocional, por meio de uma aprendizagem significativa, é mais uma aliada rumo ao aprimoramento das habilidades interculturais no ensino de espanhol. Com o objetivo de desenvolver uma “mente intercultural”, Bennet (1986 e 1993, apud IGLESIAS CASAL, 2002, p.20), criou The Development Model Of Intercultural Sensitivity (DMIS), que se divide em duas fases: etnocêntrica e etnorrelativa.

A fase etnocêntrica se caracteriza pelo fato de que os sujeitos experimentam sua própria cultura como centro da realidade; vê-se a diferença cultural como uma ameaça implícita ou explícita à realidade de sua própria experiência cultural. A fase etnocêntrica, de acordo com esse estudioso, divide-se em três etapas:

- **negação**, que supõe um rechaço às diferenças culturais, para quem se encontra na fase de negação, o mundo é somente sua própria experiência;

- **defesa**, que ocorre quando os sujeitos chegam a perceber diferenças culturais através dos meios de comunicação ou de contatos casuais, mas “os outros” ainda continuam parecendo menos reais, menos humanos que os do próprio grupo, pois ainda existem como estereótipos;
- **minimização**, em que se resolve a ameaça da etapa anterior, assumindo uma similaridade básica entre todos os seres humanos.

Já na fase do etnorrelativismo, “os sujeitos reconhecem conscientemente que todas as condutas existem em contextos culturais, incluídas as próprias. Reconhecem a diferença cultural como uma forma de enriquecer sua própria experiência da realidade e como um meio de entender aos outros” (IGLESIAS CASAL, p. 20-1).

O etnorrelativismo também é constituído de três etapas:

- **aceitação**, em que o indivíduo descobriu seu próprio contexto cultural e, portanto, aceita a existência de outros contextos diferentes do seu; alcança-se respeito para com as diferenças de conduta, para com as diferenças de valores, ainda que isto não queira dizer que se aceite que todas as culturas sejam apropriadas a todos os contextos.
- **Adaptação**, em que se alcança a empatia intercultural em que se desenvolvem temporalmente. Esse comportamento surge de um olhar para o mundo a partir dos olhos de outras culturas. Existe, aqui, a capacidade de interpretar e avaliar situações de mais de uma perspectiva cultural.
- **Integração**: ocorre quando os sujeitos ampliam sua habilidade para perceber os fatos no contexto cultural para definir sua própria identidade.

É muito difícil se desvincular dos estereótipos implantados pela própria história da pessoa em relação à nova cultura. Esses estereótipos podem ser positivos ou negativos, mas uma formação para o desenvolvimento intercultural necessita dar destaque à superação dos estereótipos negativos, eliminando, dessa maneira, preconceitos sociais e culturais; o que Meyer (apud VÁZQUEZ, 2007, p. 3) chama de *transcultural*, que seria o nível em que a pessoa se situa por cima das culturas implicadas, com certa distância, pondo-se como mediador entre ambas e utilizando princípios de cooperação e comunicação, o que lhe permite também desenvolver sua própria identidade.

Os tópicos também são importantes para o trabalho do professor na LE, já que refletem, de forma consciente ou inconsciente, costumes ou tradições históricas de um país ou de uma região.

Mas o trabalho para melhorar a comunicação intercultural não deve ser feito apenas mediante receitas de comportamento que possam ser enganosas e contraproducentes, simplificando demasiadamente aspectos mais complexos do comportamento e da cultura, conforme menciona Oliveras (2000, p. 31).

Por isso há necessidade de buscarmos o enfoque que melhor nos auxilie para a elaboração de uma sequência didática lógica e adequada à nossa realidade escolar.

Segundo Byram, (apud OLIVERAS, 2000, p. 33),

el enfoque que sugiere el término *competencia intercultural* está basado claramente en la teoría de la competencia comunicativa y debería ser considerado como un avance. El punto de partida es hacer más hincapié en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otras culturas. La experiencia y diversos estudios han mostrado que el sistema educativo y los cursos de lengua extranjera no han sabido o podido enfrentarse a este tipo de dificultades.

Atualmente, considera-se que a competência intercultural deve incluir: mudança de atitude, aquisição de novos conceitos, e aprendizagem através da experiência. E “consiste basicamente em [a pessoa] ser capaz de se comportar de forma apropriada no encontro intercultural, ou seja, de acordo com as normas e convenções do país, e tentar simular ser mais um membro da comunidade” (OLIVERAS, 2000, p. 35).

Deve-se fugir dos estereótipos culturais, proporcionando ao aluno um mosaico variado, centrando-se o trabalho tanto nas similaridades como nas diferenças entre as culturas. Essa comparação poderá fazer com que o indivíduo cresça, conhecendo melhor sua própria cultura e dispondo de ferramentas eficazes contra o etnocentrismo, o que contribuirá, a longo prazo, para um melhor entendimento, compreensão e aceitação entre os povos.

O foco principal aqui seria a comunicação não-verbal: mímica, gestos, contato visual, distância entre os interlocutores, contato físico e outros, ainda que se considere a linguagem uma das barreiras mais relevantes entre as culturas.

Já no **enfoque holístico**, a competência intercultural é uma questão de atitude até outras culturas, integrando um grupo de destrezas mais gerais relacionadas com aspectos afetivos que desempenham importante papel no contato cultural. Alguns pontos merecem destaque no enfoque holístico, como por exemplo: *o papel da personalidade e a identidade* (pretende-se que a pessoa siga sendo ela mesma); *o desenvolvimento da empatia* (capacidade cognitiva de compreender um ponto de vista distinto, ser capaz de “colocar-se no lugar do outro”); *o ator intercultural* (exerce a função de mediador entre as culturas em contato).

A competência intercultural envolve, ainda, o entendimento de alguns outros elementos, mais determinantes, que caracterizam e podem dificultar a comunicação entre

culturas e são, conforme E. T. Hall (apud OLIVERAS, 2000, p. 42): o contexto, o espaço e o tempo. Relacionam-se com eles também: a quantidade de informação e as cadeias de ação. A seguir, expõe-se brevemente cada um deles:

- o contexto é a informação que rodeia o acontecimento e se relaciona com seu significado. O contexto de comunicação nas culturas pode ser alto ou baixo;
- o espaço, pessoal e social, e a percepção que dele tem o homem, vê-se enormemente influenciado pela cultura, inclui não só o território que se percebe por meio da vista, senão também pelos ouvidos, a pele e o olfato;
- o tempo compreende muitos sistemas em todo o mundo, os principais são *monocrônico* (implica prestar atenção a uma só coisa de cada vez) e *policrônico* (supõe fazer muitas coisas ao mesmo tempo);
- quantidade de informação é o que se mede levando em conta o tempo que tarda a mensagem para alcançar seu objetivo;
- cadeias de ação, que é o conjunto de acontecimentos, em que participam uma ou mais pessoas.

Já Hofstede (apud OLIVERAS, 2000, p. 47) relaciona quatro dimensões de valores, que afetam o pensamento, as organizações e as instituições. São elas relacionadas à autoridade (*distância de poder*); dilemas primários, ambiguidade quanto ao futuro, que é um fator humano básico relacionado com a tecnologia, a lei e a religião (*incerteza*); relação entre a pessoa e a coletividade (*individualismo*); dualidade dos sexos (*masculinidade*).

Outra aportação aos diferentes tipos de cultura, das mais sugestivas e úteis apresentadas por Hofstede (1992, p. 163, apud HOOFT e KORZILIUS, 2007, p. 5), por sua possível aplicação como modelo de análise de textos e discursos interculturais, negociações comerciais, etc., é a que faz referência a Hall, na qual se propõe uma classificação bipolar da comunicação relatada em dois tipos muito globais de cultura: os países anglo-saxões, germânicos e escandinavos – e agora pelo processo de convergência político e econômico, por extensão, o mundo ocidental – teriam uma cultura de *low context*, em que os valores e normas são explícitos e estão fixos em documentos e o uso da língua seria direto e linear. E os países asiáticos e latinos teriam um tipo de cultura de *high context*, na qual as normas e valores são implícitos e estão enraizados em tradições fundamentalmente transmitidas oralmente, e que se manifestam num uso circular da língua, digressivo e indireto.

Para que o aluno brasileiro de E/LE compreenda as semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a da língua alvo, faz-se imprescindível que o trabalho em sala de aula seja elaborado de modo a estabelecer uma ponte entre a realidade linguística e a realidade extra-

linguística. Acredita-se que o estilo de vida, além da história, arte, literatura, e outras manifestações culturais da comunidade da língua objeto podem construir uma forte motivação para se chegar a dominar cada vez mais a língua meta. Assim, convida-se o aluno de E/LE a se confrontar com o diferente, a conhecer e respeitar outras tradições que sempre acabam por enriquecer a sua própria.

De acordo com Morillas (2007, p. 2) “o estudo de uma língua estrangeira é em si mesmo uma experiência de interculturalidade (...) que se experimenta também muitas vezes em forma de conflito de comportamento” (tradução nossa). Por isso, se entende que é possível, nas aulas de E/LE, fomentar a capacidade do aluno de entender, assimilar e intercambiar experiências, ou seja, levar-lhe ao desenvolvimento de valores positivos de interculturalidade.

Para que isso seja alcançado, conforme propõe o enfoque comunicativo no ensino de línguas, é preciso que o aprendiz não seja simplesmente receptor dos conteúdos, tampouco pode ser inteiramente passivo.

Assim, convida-se o aluno a se confrontar com o diferente, a conhecer e respeitar outras tradições que, além do mais, sempre acabarão por enriquecer a sua própria cultura e as suas próprias tradições.

Propõe-se a elaboração de material que aproveite a Internet como um facilitador para o aluno aprender de forma mais eficaz. No contexto formal de educação, o conteúdo tem que estar sempre presente e nunca desvinculado das ferramentas que são empregadas. Considera-se importante obter uma visão crítica da mídia digital, que contribua para o desenvolvimento social.

1.5 WWW.Internet e o ensino de Espanhol/LE.com.es

A presença dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias, tais como o computador (com CD-ROOM, multimídia), o rádio, a televisão e o vídeo são apresentados como aliados no processo de ensino-aprendizagem. Cabe à escola a tarefa de educar crianças e jovens para utilizarem, da melhor forma possível, essas tecnologias.

O uso de páginas da Internet no ensino, muitas vezes, é feito unicamente como elemento motivador para a aprendizagem, quando não negligenciado. O material hipertextual e multimídia proporcionam uma aprendizagem mais flexível e atraente, mas o objetivo de tal uso não deve ser apenas pela tecnologia, e sim por vantagens em alguns tipos de atividades. Assim, a Internet deve ser vista como uma ferramenta para se usar no ensino-aprendizagem e

cabe ao professor proporcionar aos alunos um ambiente interativo e de construção de conhecimento que complementa a aula tradicional.

A Internet é o instrumento que se mostra mais adequado para o desenvolvimento de um trabalho com uma visão intercultural e interdisciplinar dos conteúdos, já que, de acordo com Moran (2007, p. 1), facilita a troca entre todos os elementos envolvidos no processo educacional: professores, alunos, coordenadores e administradores escolares. Essa integração, a longo prazo, torna o grupo mais coeso e coerente, o que refletirá diretamente nos resultados alcançados, ou seja, gerará maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência de ensino de E/LE sob uma perspectiva intercultural tem demonstrado que, além de levar o aluno a adquirir habilidades linguísticas em espanhol, pode fazer com que ele desenvolva competências que o auxiliarão na interação com o nativo da LE; dentre elas cabe destacar: tolerância, compreensão dos diferentes comportamentos e situações, provocando uma mudança de atitude; além de ajudar o aluno a lutar contra estereótipos e tópicos sobre a cultura da língua meta.

A Internet propicia a troca de experiências, conforme propõe Moran (2007, p. 1), podendo ajudar o professor a preparar a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com seus colegas.

Para esse autor,

o importante é que ele pode conectar-se com os outros e pode ser localizado, se quiser, em qualquer lugar e em qualquer momento. A aula se converte num espaço real de interação, de troca de resultados, de comparação de fontes, de enriquecimento de perspectivas, de discussão das contradições, de adaptação dos dados à realidade dos alunos. O professor não é o “informador”, mas o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. [...] Os alunos podem fazer suas pesquisas antes da aula, preparar apresentações – individualmente e em grupo (2007 b, p. 1).

Existe agora a possibilidade de enriquecer extraordinariamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o aberto, flexível, inovador, contínuo, mas que exige uma excelente formação teórica e comunicacional, para navegar entre tantas e tão desconstruídas idéias, visões, teorias, caminhos. Ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais que informar.

Para Morillas (2007, p. 2), “tanto professor como alunos deveriam desenvolver destrezas e habilidades interculturais que ajudem a superar relações estereotipadas”, já que, com frequência, “o professor se converte um modelo, sendo às vezes, a única pessoa da cultura meta com a qual o aluno pode interagir” (MORILLAS, 2007, p. 3).

As possibilidades de interação oferecidas pela web – tão importantes para o processo educacional, como se discutiu anteriormente – potencializam a capacidade de aprendizagem e tornam mais proveitoso o esforço feito pelo usuário da língua. Além disso, é possível

favorecer a autonomia por parte do aluno que se torna protagonista da ação educativa; ou seja, de elemento passivo, ele passa a ser atuante, e, como tal, lhe é permitido recriar e transpor unidades de tempo e de lugar, em contextos reais e propícios para se entrar em contato com usuários nativos da língua espanhola.

Todo trabalho educativo sólido envolve o uso de certas ferramentas, que têm sempre suas regras e técnicas. No caso de instrumentos de incorporação tão recente ao âmbito do ensino de línguas, como são a informática e a Internet, essas regras e técnicas estão ainda pouco desenvolvidas. Mas, a versatilidade dos suportes multimídia facilita o trabalho das diversas destrezas, orais e escritas, de compreensão e produção. Dessa forma, torna-se fundamental a figura do professor no momento de imaginar e desenvolver estratégias para o uso adequado desses recursos (ARRARTE e VILLAPADIERNA, 2001, p. 62); uma vez que o enfoque é com frequência iniciado e dirigido pelo próprio professor, de quem normalmente se requer que se observe a si mesmo, recopile dados sobre suas próprias aulas e o papel que nelas exerce, e utilize esses dados como base para a autoavaliação, a mudança e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento profissional. Convém, ainda, que esse trabalho seja precedido de uma formação básica, que permita ao professor familiarizar-se com os novos elementos, acompanhada de um exercício reflexivo para compreender as características do meio e estabelecer critérios que permitam utilizá-lo com eficácia. Assim, se coloca em prática um ensino reflexivo, utilizando a autoavaliação crítica e a reflexão como base para a tomada de decisões, o (re)planejamento e a ação. Os modernos recursos tecnológicos podem ser aliados do professor, no momento de elaborar materiais para auxiliá-lo na tarefa de levar o aluno a entrar em contato direto com a realidade linguística e sociocultural que se deseja que conheça, selecionando conteúdos que despertem seu interesse, motivem a aprendizagem e enriqueçam suas perspectivas (ARRARTE e VILLAPADIERNA, 2001, p. 66).

A Internet, em sua dimensão virtual, permite o acesso a documentos reais, atualizados, o que vem sendo uma preocupação constante na educação hoje; visando, principalmente, a estabelecer/construir uma ponte entre o que o aluno conhece e aquilo que é novo e que se deseja que ele domine.

A reflexão pode promover uma compreensão mais profunda da docência, e implica o pensar sobre as experiências docentes como base para a avaliação e a tomada de decisões, assim como para possíveis mudanças (Bartlett, 1990; Wallace, 1991 apud RICHARDS e LOCKHART, 1998).

Um professor bem informado sobre a natureza de seu trabalho pode avaliar seu nível de desenvolvimento profissional, assim como aqueles aspectos que necessitem ser

transformados. Além disso, quando a reflexão crítica é enfocada como um processo contínuo, e parte habitual do ensino, os professores se sentirão mais seguros ao provar distintas opções e avaliar seus efeitos na docência.

Além do aprimoramento da habilidade escrita em espanhol, os recursos disponíveis pela Internet permitem de acordo com esses autores, que

las iniciativas individuales por parte de profesores más o menos avezados en el uso de las nuevas tecnologías inundan crecientemente la red ofreciendo a los colegas su trabajo y conocimientos. Efectivamente, este medio virtual propicia entre los profesores una renovada solidaridad que les lleva a intercambiar recursos, ideas, materiales y experiencias. [...] gracias a Internet, estos profesores han dejado de sentir un aislamiento respecto de sus colegas y [...] de las fuentes originales de la lengua y la cultura que enseñan (ARRARTE e VILLAPADIERNA, 2001, p. 44).

Porém, cabe ressaltar que o uso de forma individual e autônoma do espaço virtual para o aprendizado dos alunos resulta em duvidosa rentabilidade no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a não ser que, nesse espaço, o aluno possa realizar tarefas complementárias às propostas na aula, como mencionam Arrarte e Villapadierna (2001, p. 66).

Atividades de consulta e prática de forma autônoma por parte dos estudantes, fora do horário letivo, podem encontrar um lugar mais idôneo em espaços de uso comum que não se limitem a oferecer uma infra-estrutura informática, como ocorre, por exemplo, no caso da biblioteca, do centro de recursos ou a sessão de aprendizagem autônoma. De uma ou outra maneira, trata-se de um lugar em que os estudantes têm acesso a material de prática e de consulta em distintos suportes: papel impresso, programas de informática e Internet.

Sobre isso, as propostas dos autores Arrarte e Villapadierna (2001, p. 68) parecem corroborar as idéias expostas anteriormente, já que para eles

no parece necesario insistir en la cantidad y variedad de datos que ofrece Internet, ni en las herramientas que el usuario tiene a su disposición para efectuar búsquedas selectivas y discriminar la información. Noticias, artículos de opinión, entrevistas, imágenes y demás no han de faltar en la red para este tipo de actividades. Por ello, es conveniente que los estudiantes planifiquen tareas tales como adotar de manera justificada el ámbito de búsqueda, establecer criterios que permitan una recopilación y una selección estratégicas del material, contrastar las diversas fuentes de información [...].

É possível, segundo esses autores, elaborar um material sobre um tema da atualidade e que interesse aos alunos, com caráter internacional.

Em níveis iniciais, pode ser interessante trabalhar o léxico, ou determinadas estruturas gramaticais que exijam um maior cuidado por parte do professor, ao propor itinerários na rede e selecionar os materiais, devendo esse tipo exercício ser precedido, naturalmente, de um

planejamento estratégico, no qual o professor estabeleça um grau adequado de controle na produção dos alunos. Existe também a possibilidade de que os estudantes elaborem seus próprios recursos.

A Internet possibilita o intercâmbio e a comunicação entre as pessoas, isto é, potencializa a competência comunicativa dos estudantes na língua meta. Esse intercâmbio forma parte do próprio processo, como maneira de satisfazer determinadas necessidades, sejam elas: consultar dados ou solicitar informações necessárias para a construção de um produto final, em vez de ser entendido unicamente como fase última em si mesmo. As possibilidades de exploração de cada recurso podem ser tão amplas quanto a imaginação do professor (GELABERT, BUESO e BENÍTEZ, 2002, p. 71).

Outra vantagem do emprego da Internet em sala de aula é atingir uma aprendizagem ativa e colaborativa, pois permite não apenas “fazer” como também “construir” uma página com conteúdos de espanhol e outros assuntos de interesse do grupo, ou, ainda, criar um *blog*, ou plataforma de acesso comum aos elementos envolvidos nas atividades. Assim, se constroem significados e contextos, além de se favorecer a interação, a troca e a cooperação.

No entanto, ainda que existam numerosos elementos positivos e favorecedores do trabalho educativo, há também inconvenientes no uso da Internet em sala de aula que precisam ser expostos aqui; pois, servirão, não como obstáculos para o desenvolvimento da sequência didática proposta, mas, como elementos acrescentáveis como tópicos a serem trabalhados com os alunos, com o objetivo de que eles se tornem efetivamente autônomos e críticos, ao utilizarem qualquer recurso da web.

A grande quantidade de informações, segundo Arrarte e Villapadierna (2001), amplia muito as interferências quando se busca algo na rede; logo os hipertextos devem ser claros e coerentes, oferecendo uma visão geral das opções de navegação e dando a possibilidade de retorno ao ponto de partida. As seções devem apresentar hierarquia e sequência lógicas, que se observará na harmonia da composição e do formato dos elementos gráficos e textuais.

Há, ainda, dependendo do site que se acessa, dificuldades para a verificação da legitimidade dessas informações, pois, sendo o meio digital aberto e democrático, é possível que se publiquem conteúdos na Internet indiscriminadamente e sem nenhum controle de sua qualidade ou de sua credibilidade. A validade do que se oferece numa página de Internet, os serviços oferecidos e a capacidade de atualização ou renovação dos mesmos merecem bastante reflexão por parte do professor juntamente com os alunos. Além desses tópicos é importante avaliar a estabilidade da página, pois estamos tratando de um meio dinâmico, e convém selecionar páginas que ao menos aparentem ter sólidas perspectivas de continuidade.

Outra questão importante a ser observada quando se propõe um trabalho com informática numa instituição escolar é em relação aos equipamentos e à conexão de rede disponível; porque, se forem muito modestos ou deficientes, podem frustrar o acesso a páginas que exijam elementos e aplicações mais avançadas tecnologicamente, o que obriga a uma avaliação prévia para evitar decepções e provocar o desinteresse dos estudantes. O emprego de diferentes recursos multimídia deverá ser feito somente quando estes trouxerem novas possibilidades de exploração, otimizando as ferramentas já conhecidas.

Alguns tipos de sistemas e exercícios que se encontram disponíveis em sites da Internet – ou ainda em CDRoom –, como, por exemplo, os de comprovação automática, podem se tornar rígidos e excessivamente fechados, reproduzindo situações tradicionais de aprendizagem mecânica, não correspondendo, no que se refere à retroalimentação que costumam oferecer, aos critérios pedagógicos que nos propusemos – de incentivar no educando a autonomia, o trabalho em grupo e a cooperação.

Pelo fato de, na Internet, a identidade do usuário normalmente permanecer oculta, esse meio favorece certa falta de compromisso a respeito do discurso e das informações apresentadas. Então, faz-se necessário um cuidado especial ao selecionar conteúdos entre os sites em espanhol, porque nem sempre foram criados por falantes nativos dessa língua. Além disso, a comunicação por correio eletrônico ou chats, frequentemente, é escrita em um código que não necessariamente segue com rigor as normas da língua.

Esses aspectos, analisados aqui de forma breve, não esgotam os inconvenientes que podemos encontrar ao desenvolver a sequência didática pretendida; contudo, eles não constituirão, como dito anteriormente, barreiras ao trabalho do educador, e sim degraus para que os estudantes galguem caminhos ainda mais elevados na aprendizagem, não só da língua e da cultura espanhola como também de outros elementos que lhes serão úteis na sua atuação como cidadãos e profissionais.

1.6. O desenvolvimento da habilidade escrita em espanhol/LE

De acordo com as escalas ilustrativas do MRE em relação à escrita, aponta-se para três categorias de expressão, propondo os seguintes descritores para os alunos dos níveis A1 e A2: expressão escrita geral, escrita criativa e informativos e redações. Essas categorias aparecem de forma mais detalhada no quadro a seguir.

Quadro 1. Conteúdos para habilidade de expressão escrita.

<i>Expressão escrita em geral</i>	<i>Escrita criativa</i>	<i>Informativos e redações</i>
A1 - Escreve frases e orações simples e isoladas. A2 - Escreve uma série de frases e orações simples com conectivos simples, como “y”, “pero”, y “porque”.	A1 – É capaz de escrever frases e orações simples sobre si mesmo e sobre pessoas imaginárias, sobre onde vive e a que se dedica. A2 – É capaz de escrever uma série de frases e orações simples sobre sua família, suas condições de vida, seus estudos, seu trabalho presente e o último que teve. É capaz de escrever breves e simples biografias imaginárias e poemas simples sobre pessoas. Escreve descrições muito breves e básicas de fatos, atividades passadas e experiências pessoais. Escreve sobre aspectos cotidianos do seu entorno, em orações interligadas, por exemplo, pessoas, lugares, uma experiência de estudo ou de trabalho.	Não há descritores disponíveis para esses níveis.

O caminhar do pensamento pedagógico para o ensino sob a perspectiva intercultural é resultado de uma evolução na forma de se ensinar, pois nada surge de repente, nem é inventado por alguém. O desenvolvimento dos enfoques no ensino de E/LE vem de um longo processo, que sofre influência das exigências impostas pela sociedade e, principalmente, pelo mercado de trabalho atuais, os quais impõem a figura padronizada de um cidadão com formação sólida e global, preparado para interagir com pessoas de culturas diferentes e por meios diversos também. O estar preparado para lidar com um indivíduo de cultura distinta vai além do saber “o que pode” e “o que não pode” fazer, porque implica reconhecer, aceitar, respeitar as diferenças.

Hoje, com o domínio da cultura eletrônica, com o telefone, o rádio a televisão e particularmente com o uso do computador pessoal e a Internet como sua aplicação mais notável, presencia-se uma explosão de novas formas de comunicação e consequentemente de novos gêneros, tanto orais como escritos.

Diante desse cenário de globalização é que se vê, nesta investigação, a Internet como elemento favorecedor do intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, ou seja, da interculturalidade, característica essa que pretendemos aproveitar para levar o aluno a aprimorar seu desenvolvimento na competência escrita.

Na interação entre pessoas de diferentes nacionalidades, não se medem somente os conhecimentos de língua como também de cultura. Considera-se importante essa questão, porque, às vezes, há um rechaço para com aquilo que é estrangeiro. Tendo em vista que o objetivo do ensino de E/LE é a formação integral do indivíduo, com o desenvolvimento das diversas competências linguísticas e também pessoais, considera-se que o aluno não pode ficar somente com os livros de textos, por se tornar insuficientes para a aprendizagem de elementos culturais.

A transformação da pessoa e da sociedade só acontecerá mediante o desenvolvimento não só de conteúdos conceituais e procedimentais como também de conteúdos atitudinais. Isso significa que a elaboração das atividades que irão compor a sequência didática aqui apresentada serão pensadas de forma que o estudante de E/LE seja estimulado e desenvolva suas capacidades de *saber*, *fazer* e *ser*, como propõe o MRE (2002, p. 11).

Para Almeida Filho (1995, p. 15), a aprendizagem de língua estrangeira não é um “saber” que se obtém naturalmente. E quanto mais formalmente educada for a pessoa aprendente, mais facilidade para iniciar uma convivência com o outro idioma, principalmente na modalidade escrita, que exige maior grau de reflexão do usuário da língua. O estudante pode acessar estratégias de compreensibilidade (e de arriscada produção inicial) socorrendo-se da imagem gráfica como intermediadora do processo. Existe, então, uma facilidade enganosa e o conhecimento é movediço.

Isso é corroborado por Celani (1997, p. 36), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita exigem, devido às suas características, para além de um nível adequado ao desenvolvimento da fala, a consciência reflexiva e o controle deliberado do próprio pensamento.

Quando escrevemos, nos expressamos com frases mais complexas e indiretas. Falar e escrever são dois processos completamente diferentes, não só quanto ao meio em que se desenvolvem como também quanto ao resultado obtido e ao processo para chegar a consegui-lo.

Atualmente, a situação é diferente: a prática escrita é uma atividade comunicativa que conta com suas próprias características específicas e, portanto, sua própria metodologia e materiais de trabalho.

Com a evolução dos programas de informática e a sofisticação dos meios de comunicação, a interação homem-máquina é cada vez mais presente e desempenha um papel importante em diversos âmbitos: público, profissional, educativo e pessoal. Isso é o que se pretende aproveitar neste trabalho. O contexto atual, em que os alunos têm grande interesse

pela tecnologia, é propício para o estímulo à comunicação, utilizando a língua espanhola como meio e como meta no processo de ensino-aprendizagem de cultura também.

As escalas ilustrativas do MRE para a escrita nos níveis A1 e A2 podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Quadro 2. A escrita nos níveis A1 e A2.

<i>Interação escrita em geral</i>	<i>Escrever cartas</i>	<i>Notas, mensagens, formulários</i>
A1 – Sabe como solicitar e oferecer informação sobre detalhes pessoais por escrito. A2 – Escreve notas breves e simples sobre temas relativos a áreas de necessidade imediata.	A1 – Escreve postais breves e simples. A2 – Escreve cartas pessoais muito simples nas quais agradece ou se desculpa.	A1 – Escreve números e datas, seu nome, nacionalidade, endereço, idade, data de nascimento ou de chegada a um país tal como se faz, por exemplo, no livro de registro de um hotel. A2 – Toma mensagens breves e simples sempre que pode pedir que lhe repitam e voltem a formular o que foi dito. Escreve notas e mensagens breves e simples sobre assuntos relativos a áreas de necessidade imediata.

Na interação escrita os processos de compreensão e de expressão se dão em momentos diferenciados, ainda que na interação eletrônica, via Internet, por exemplo, estão se convertendo, cada vez mais, em uma interação em tempo real. Assim, os efeitos do discurso acumulativo virtual são parecidos com os da interação oral.

1.6.1 Definição de texto e gênero discursivo

Seguindo a proposta de oferecer aos alunos um momento de aprendizagem que tenha para ele um significado que ultrapasse os limites da sala de aula, o conceito de gêneros discursivos se mostra ideal para proporcionar a aprendizagem significativa, porque possibilita que novos elementos se conectem com os conhecimentos do aprendiz; e colabora para que o mesmo estabeleça conexões entre a língua meta (espanhola) e seu conhecimento.

O termo texto é empregado para se referir a qualquer fragmento de língua, seja um enunciado ou um trecho escrito que os usuários ou alunos recebem, produzem ou trocam.

Grosso modo, essa definição pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita (BRONCKART, 1999, p. 71).

Segundo o MRE (2002, p. 88), os textos têm muitas funções diferentes na vida social, o que leva a uma confluência das diferenças correspondentes a forma e substância. Os diferentes canais são utilizados para fins diversos. As distinções de canal, propósito e função produzem as diferenças, não só no contexto das mensagens como também em sua organização e apresentação. Assim, nota-se uma infinita variedade de textos, cujas características decorrem da diversidade que cada produtor ou usuário da língua imprime quando os reproduz, adaptando-os à uma situação particular de comunicação na qual se encontre.

Isso é corroborado pela proposta de Bronckart (1999, p. 71), que define os gêneros como:

dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas [...]

Atualmente, a expressão **gênero discursivo** vem sendo empregada para designar as formas comunicativas, ou seja, atividades de linguagem. A preocupação com essa noção de gêneros vem desde a Grécia, com Aristóteles, quem propunha sua aplicação aos textos com valor social ou literário reconhecido (gêneros épico, poético, mimético, ficcional, lírico, apodítico e outros). No Renascimento, surgem novas formas literárias, como romance, ensaio, novela, ficção científica, etc. Porém, a partir dos estudos desenvolvidos por Bakhtin, esse conceito vem sendo modificado para sua aplicação a produções tanto na modalidade escrita quando oral.

De acordo com Lopes-Rossi (2002, p. 25), “por ver a língua como algo concreto, fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação, o autor mostrou a necessidade de os estudos considerarem o *processo* linguístico, que se materializa pelas enunciações.”

Marcuschi (2003, p. 22), mencionando os autores Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean-Paul Bronckart (1999), sintetiza uma definição de duas noções de texto, primeiro como **tipo textual**, em seguida como **gênero textual**. Outro conceito importante definido por esse autor é o de **domínio discursivo**, que corresponde aos âmbitos em que serão produzidos os textos. Para ele, usamos

- a) a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua

composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

- b) [...] A expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.
- c) [...] A expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

O desenvolvimento de uma sequência didática, dentro da linha interacionista sócio-discursiva, que é a que melhor atende às nossas expectativas para elaboração de atividades no enfoque intercultural, requer que se considerem os fatos de linguagem como ações humanas socialmente contextualizadas, como propõe Bronckart (1999, p. 23).

A variedade de gêneros de textos existentes se deve principalmente ao fato de eles serem produtos da atividade humana, já que estão intimamente relacionados aos interesses e condições em que são produzidos, o que leva à conclusão de que, como propõe Bakhtin (2003), é possível a existência de gêneros na mesma proporção em que há situações de comunicação entre as pessoas. Esse estudioso emprega o termo **esfera da atividade humana** para designar as situações e os contextos em que acontecem as ações comunicativas.

No MRE, essas esferas são chamadas de âmbitos. No âmbito público, a pessoa atua como membro de uma sociedade na qual se realizam diversas ações comunicativas de tipos e com propósitos variados. Enquanto, no âmbito pessoal, observam-se as atividades individuais como uma leitura por prazer, escrita de um diário ou dedicação a alguma aficção; no âmbito educativo o indivíduo participa de uma organização sistemática de aprendizagem, principalmente, numa instituição escolar, que é o meio em que se dá a aplicação do que se propõe aqui. Naturalmente, será útil, também, contemplar o que é necessário para o aluno se comunicar nesse âmbito. O âmbito profissional, no qual o indivíduo desenvolve seu trabalho ou profissão, também merece destaque em nossa metodologia, tendo em vista que a proposta curricular da instituição educacional em questão tem como uma das metas preparar o jovem para o mercado de trabalho, para atuar profissionalmente de forma eficaz, comunicando-se inclusive em espanhol, uma vez que muitos têm oportunidades de estagiar, já durante o Ensino Médio, em empresas multinacionais.

Para cada âmbito desses, são descritas pelo MRE outras categorias descritivas, como se nota no quadro a seguir, com base no qual se almeja elaborar exercícios e adaptar atividades para trabalhar, da forma mais real e próxima da realidade cultural espanhola possível.

Quadro 3. Os âmbitos de atividades de língua (MRE, 2002, p. 52)

Contexto externo de uso: categorias descritivas:

Âmbitos	Lugares	Instituições	Pessoas	Objetos	Acontecimentos	Ações	Textos
Personal	Hogar propio, da la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hotel, en un hotel, el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, conyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Albóres, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Enfuentos. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Pasajes a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desahucarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Telefónido. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados. retransmisiones y grabados.
	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas. ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policia, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formulários o documentos oficiales. Mercaderías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Plazos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol. Concursos, Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversion, actividades de ocio. Oficios religiosos. Programas. Contratos. Ivénus. Textos sagrados, sermones, himnos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, piniadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Ivénus. Textos sagrados, sermones, himnos.
Profesional	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puentes, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarias. Personal de mantenimiento.	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.	Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales, Consultoras. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compra, marketing. Operaciones informáticas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario.	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, profesores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarios, becarios.	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.	Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puentes. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Debate. Debate y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.
Educativo							

Hoje, entende-se a Internet ou o computador como um suporte para variados gêneros; da mesma forma que o e-mail também é empregado como um canal de comunicação, pelo qual transita uma grande variedade de gêneros discursivos. Por isso, para evitar a superficialidade na abordagem de suas características, se elegeu o gênero solicitação de informação para ser trabalhado com os alunos de espanhol. Para Bakhtin (2003, p. 283), “a definição de um estilo em geral e de um estilo individual em particular requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso”. Isso reforça a necessidade que sentimos de aprofundar a investigação a respeito do uso que fazem os alunos dos gêneros presentes no meio digital.

A comunicação via meio digital possui características bastante específicas, principalmente pelo fato de se modificarem as noções de tempo e lugar como as conhecíamos até agora, conforme expusemos no tópico referente à Internet e às transformações sofridas nos contextos de uso da língua. Essas “mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Na expressão escrita, o texto faz o enlace entre o usuário e o leitor, ou seja, se trabalharmos isso no âmbito escolar, o aluno produzirá um fragmento de texto escrito, que, por sua vez, receberá uma resposta do público-alvo.

Ainda, segundo a proposta de gêneros do discurso de Bakhtin, o estilo – envolvendo relação entre os interlocutores, tema e estrutura da composição – é algo relativamente estável, pois, tendo uma determinada função, pode ser modificado de acordo com as condições de cada uma das esferas da comunicação verbal.

Esse autor propõe ainda uma distinção entre gêneros do discurso primários (simples) e secundários (complexos). Entre os primários encontram-se aqueles que se constituem em circunstâncias mais espontâneas de comunicação verbal, geralmente guardam uma relação mais imediata com a realidade existente. Já os gêneros secundários aparecem em uma situação de comunicação cultural mais complexa e evoluída, absorvendo e transmutando também os gêneros primários.

Na escola, os usos da língua escrita como práticas socioculturais, de acordo com as propostas dos autores apresentados anteriormente, são importantes para a inserção do aluno nas práticas legitimadas. Sendo os usos da escrita relacionados ao contexto, à situação, determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição, pelo grau de formalidade ou informalidade, pelo objetivo, torna-se tarefa bastante complexa o saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais.

1.6.2 As etapas de planejamento da escrita

Este trabalho investigativo fundamenta-se, conforme exposto no capítulo anterior, na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1984), na enunciativa de Bakhtin (2003) e no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999).

De acordo com a abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin, que dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado, as interações referem-se não apenas àquelas que acontecem face a face mas aos processos interativos que também decorrem de uma compreensão ativa em que o leitor (receptor de um texto) aceita, reformula, contrapõe e complementa as informações do texto, conforme seus conhecimentos de mundo e suas próprias experiências linguísticas. Disso decorre a importância de o aluno interagir com determinado gênero de texto para o ensino de leitura e de produção escrita.

O professor, ou mediador mais experiente, pode utilizar com o usuário da língua pouco experiente a demonstração de estratégias cognitivas e metacognitivas de expressão de língua escrita, que envolvam o uso, monitorado ou não, de sua memória e de sua atenção, em atividades mediadas pelo professor. O aluno é considerado proficiente quando não precisa mais dessa mediação, que consiste em estratégias e técnicas para facilitar a sua entrada nesse complexo e estruturado mundo da escrita de texto, seja em que gênero for.

O planejamento da escrita deve ser valorizado, principalmente, porque leva a uma organização de esquemas, os quais, quando ativados, geram novas idéias e formatam outros esquemas. Os indivíduos que a escola tem que preparar são aqueles que poderão continuar seus processos de aprendizagem independentemente, e, para isso, uma profunda familiaridade com a palavra escrita é essencial: ler entendendo e escrever comunicando.

Esperamos que o desenvolvimento do conteúdo, o reconhecimento da estrutura dos textos e das características linguísticas específicas do gênero textual solicitação de informação seja benéfico para o trabalho em sala de aula, possibilitando a seleção, organização e conexão do conteúdo a ser veiculado na interação, contribuindo, assim, para um maior planejamento e melhoria da produção textual.

A interação verbal efetiva-se por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamados de gêneros, embora essa estabilidade deva ser examinada com ressalvas, porque os gêneros estão em constantes transformações. Se, de um lado, os enunciados são

variados, de outro, eles têm formas típicas que se adaptam às múltiplas situações, tanto orais, quanto escritas.

Foi esse conceito de Bakhtin (2003) que nos possibilitou realizar um trabalho com base em gêneros de uso social relevantes para os alunos, principalmente os de mídia, como: a solicitação de informação via e-mail, em combinação com as propostas do livro-texto de espanhol para o Ensino Médio já adotado pela escola.

Essa integração dos materiais do livro didático com textos da mídia eletrônica, torna a possibilidade de uso, no ensino, de gêneros que circulam em práticas sociais fora da escola, mais concreta. Isso faz ver que o ensino embasado nos gêneros não é apenas uma questão de disponibilidade, mas, sobretudo, de viabilidade, nas condições de trabalho vigentes na sala de aula.

Fundamentados nesses referenciais teóricos, buscamos unir a teoria e a prática, especificando procedimentos e estabelecendo uma série concreta de técnicas e atividades, para um ensino-aprendizagem diferenciado e condizente com a realidade escolar à qual se aplica.

Seguindo a perspectiva de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), de desenvolvimento de sequências didáticas em módulos, nosso estudo irá lidar com grupos de gêneros que:

- *Contestam, questionam*, como: cartas de reclamação, cartas de solicitação, cujo suporte será o e-mail.

Para esses autores, as sequências didáticas giram em torno de um gênero textual (escrito ou oral) e são atividades escolares organizadas sistematicamente, com a finalidade de “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma forma mais adequada numa determinada situação de comunicação.”

Pretende-se enfatizar nesta pesquisa o trabalho com gêneros textuais presentes na Internet, aproveitando-nos de recursos mais inovadores, que possam estimular os alunos a se interessarem, cada vez mais, pela cultura espanhola, e a alcançarem, também, um nível melhor de desempenho intercultural e linguístico em espanhol.

Dessa forma, faz-se necessário esclarecer alguns pontos relativos às características de estrutura e suporte dos gêneros presentes no meio digital. Não necessariamente as tecnologias, por si só, deram origem aos gêneros, mas foi a intensidade de uso de instrumentos como o e-mail e o chat, e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, as responsáveis pelo fato de gêneros que já circulavam na sociedade tomarem novas formas e fossem adaptados aos novos suportes, bem como sites, homepages, portais e outros.

Isso já havia sido previsto por Bakhtin (2003) que chegou a mencionar a

“transmutação” dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, gerando novas formas de comunicação na sociedade. Entende-se que a tecnologia favorece o surgimento de maneiras inovadoras, mas não absolutamente novas, já que não seria possível a comunicação entre os seres humanos, se tivéssemos que criar um gênero a cada situação de convivência social.

Almeja-se levar os alunos ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas, as linguístico-discursivas, das quais fazemos uso, conforme Bronckart (1999) e Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), em diferentes situações sociais, por meio dos textos que produzimos.

As primeiras, de ação, envolvem a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção. As capacidades discursivas envolvem as operações de organização textual do texto a ser produzido, de escolha de um ou vários tipos de discurso e de escolha do modo de organização sequencial. As últimas, as capacidades linguístico-discursivas, envolvem os aspectos linguísticos propriamente ditos, incluindo várias operações de textualização (como, por exemplo, a operação de se assegurar a coesão textual) e operações enunciativas (como, por exemplo, a modalização dos enunciados).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

Teoria e prática aliadas para o êxito no ensino-aprendizagem de E/LE

2.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, apresentamos uma sequência didática desenvolvida para, a partir das contribuições oferecidas pelos autores lidos e estudados na fundamentação teórica que constitui a base deste trabalho, auxiliar o aluno de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a alcançar um nível melhor na escrita e em compreensão intercultural. Aqui, busca-se, principalmente, planejar uma ação em função da observação da realidade, equilibrar os recursos e compensar as carências durante sua execução; além de controlar os resultados, modificando as estratégias ao longo do processo quando isso for necessário.

Há a intenção de articular os assuntos, de forma que haja também entre os alunos-sujeitos de pesquisa um debate de forma racional e transparente, fazendo com que as decisões sejam comunicadas a todos os interessados com clareza e concretude, pois assim é possível que o aluno também compreenda o processo e a importância da pesquisa e da investigação científica, para se encontrar informação e contribuir para a construção do conhecimento humano.

2.2 Contextualização da pesquisa

Esta investigação científica é resultante de uma pesquisa-ação, em que a pesquisadora atua também como professora do grupo de alunos-sujeitos; os quais eram 22 alunos adolescentes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Taubaté. Conforme a grade curricular da instituição escolar, esses alunos iniciavam os estudos da língua e da cultura espanholas, passando então a ter os primeiros contatos com o espanhol, o que poderá ser observado a partir da análise da aplicação das atividades diagnósticas, que incluem questionamentos sobre seus conhecimentos prévios em relação ao espanhol.

Tratava-se de um grupo que poderia ser definido como heterogêneo em relação ao

conhecimento do espanhol; e homogêneo no que se refere à nacionalidade, e ao fato de seus membros compartilharem o português como língua materna, parâmetros culturais e os mesmos hábitos de aprendizagem. A aplicação das estratégias durou um bimestre, com carga horária de duas aulas semanais.

Os termos segunda língua e língua estrangeira não se referem ao mesmo conceito, de acordo com Baralo (1999), pois chamamos de segunda língua (L2) a língua que se aprende em contato com a comunidade que dispõe daquele código. Isso aconteceria num contexto natural, em que ocorreria a aquisição desse novo código de forma muito semelhante àquela como se deu a da língua materna. Já, por língua estrangeira (LE) entende-se aquela que se aprende no contexto institucional, mediante esforço e estudo num instituto ou escola de idiomas, por algumas horas semanais, geralmente não no mesmo país de origem dessa língua. Assim, esta investigação foi desenvolvida numa situação em que os alunos aprendem o idioma espanhol em contexto estrangeiro (no Brasil), em aulas regulares que seguem uma proposta curricular na rede particular de ensino, caracterizando, portanto, dentro da definição anteriormente proposta, a aprendizagem de LE.

2.3 As etapas seguidas na elaboração e aplicação da sequência didática

A direção metodológica dada nesta pesquisa foi aplicar aos alunos-sujeitos, atividades elaboradas para tratar alguns temas relativos ao entendimento e compreensão intercultural, como objeto de tratamento explícito, por meio da produção de textos escritos, no curso correspondente ao nível inicial (básico) de E/LE para brasileiros.

Na aprendizagem de línguas, grosso modo, os âmbitos de seu uso podem ser classificados em: público, pessoal, educativo e profissional. Em nossa sequência didática buscaremos contemplar de forma mais profunda o âmbito educativo, com o emprego da língua espanhola em situações reais de atuação social, procurando atender mais especificamente aos interesses do público-alvo adolescente.

Para uma melhor organização dos elementos envolvidos no processo de elaboração e aplicação da sequência didática aqui apresentada, seguimos alguns passos que nem sempre ocorreram de forma totalmente isolada.

O uso estratégico de procedimentos de ensino-aprendizagem na realização desta pesquisa seguiu algumas etapas, quais sejam:

1) Planejamento:

- *Diagnósticos de recursos* – levantamento dos conhecimentos prévios

(conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, procedimentos, atitudes, etc.) que poderiam ser úteis para a resolução das atividades propostas.

- Levantamento dos conhecimentos necessários para a resolução da tarefa e que não se possuíam, para que pudessem ser abordados nas aulas.
- Previsão das estratégias que poderiam ser empregadas com o objetivo de suprir a falta de conhecimentos prévios.

Essa primeira etapa consistiu na realização de atividades avaliatórias para diagnóstico das necessidades específicas do público-alvo a que se destinou a sequência didática elaborada. Nesse momento também se buscou identificar as características e o nível de aprendizagem dos alunos em questão. A avaliação foi realizada durante todo o processo de aplicação da sequência didática, como será detalhado neste capítulo. É importante observar que a avaliação processual, como se almeja aplicar neste trabalho, pode levar a mudanças em relação às atividades a serem desenvolvidas e aplicadas, uma vez que sua função é verificar o que está tendo resultados satisfatórios e o que precisa ser retificado para um melhor atendimento das necessidades do aluno. Por último, mostra-se a avaliação de resultados.

- *Identificação dos objetivos das atividades* – centrados no produto e no processo –, explicitando os propósitos dos exercícios.

Foi a partir do que se observou nas avaliações diagnósticas, que se definiram os objetivos que se almejava que os alunos atingissem em relação ao objeto de aprendizagem proposto nesta pesquisa: os elementos culturais por meio da escrita.

- *Planejamento funcional* – definição e sequenciação dos passos e fases da execução das atividades.
 - Decisão sobre o tempo mínimo e máximo de realização da tarefa e cada uma de suas fases.
 - Criação de condições que favorecessem a aprendizagem (condições do ambiente e dos equipamentos, cooperação entre os companheiros e a professora).

Esta etapa foi constituída pela definição das atividades a serem organizadas na sequência didática proposta, visando a atender os objetivos propostos. Isso foi feito dentro do enfoque intercultural, procedendo-se à elaboração de um programa organizado com materiais específicos que aproveitassem a Internet para desenvolver a habilidade escrita, a partir da qual se analisaram as competências interculturais e a percepção que tem o aluno brasileiro da cultura espanhola.

- *Monitoramento do processo* – controle da atenção; controle do uso eficaz dos conhecimentos dos alunos, de suas atitudes, etc.).
 - Comprovação, verificação, correção e ajuste dos resultados e produtos intermediários.
- 2) Realização das atividades.
- Aplicação de procedimentos de processamento, assimilação e de cooperação.
- 3) Avaliação e controle.
- Aplicação de procedimentos de avaliação do produto.
- Valoração da contribuição da atividade para o alcance dos objetivos de comunicação e de aprendizagem.
- Valoração (qualitativa ou quantitativa) do que se alcançou em termos de conteúdos: os assimilados ou reforçados, e os que precisam de ajustes ou reforço.
- Valoração do grau de eficácia dos procedimentos empregados e das estratégias desenvolvidas.
- 4) Reparação e ajustes.
- Aplicação de procedimentos de correção e reparação do produto.
- Relação da tarefa com as próprias metas e objetivos de aprendizagem e comunicação.
- Busca ou criação de oportunidades nas quais se praticasse o aprendido e por em jogo as estratégias desenvolvidas.

2.4 O nível de aprendizagem do público-alvo

Considerou-se importante a identificação do nível de aprendizagem de E/LE em que se encontravam os alunos membros do grupo com o qual se pretendia aplicar as propostas que se apresentam neste trabalho, para que elas fossem adequadas ao repertório que eles possuíam, e, até mesmo, para que não houvesse uma redundância de conteúdos.

Quadro 4. Atividade para diagnóstico das competências culturais.

⇒ Escribe un pequeño texto exponiendo tu visión y tus creencias respecto a la cultura española.

Quadro 5. Atividade diagnóstica de autoavaliação.

Responde sobre tus habilidades de expresión escrita, marcando la opción que mejor refleja lo que ya conoces.

Escribir

Expresión escrita

A1

- () Soy capaz de escribir textos cortos y sencillos.
- () Soy capaz de rellenar formularios con datos personales.

A2

- () Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.
- () Puedo escribir cartas profesionales o del ámbito educativo muy sencillas.

B1

- () Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.
- () Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

B2

- () Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.
- () Puedo escribir redacciones e informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.
- () Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy determinados hechos y experiencias.

Nesta etapa, buscou-se observar o nível de conhecimento do grupo, quanto à produção do gênero discursivo abordado nas atividades, solicitação de informação via e-mail. Considera-se importante esta primeira etapa, porque o fato de se estar consciente da existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, aquilo que o educando deve atingir para ter melhor desempenho na língua meta, faz com que se possa propor intervenções adequadas a cada aluno, ou a cada sala, de acordo com a realidade de trabalho, ou seja, observando o número de alunos, as condições de espaço físico e recursos disponíveis na instituição escolar.

Além disso, foi necessária a programação dos conteúdos progressivamente, de forma a promover a ampliação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos.

A primeira atividade diagnóstica proposta (Quadro 4) teve como meta identificar, quais competências culturais necessitavam ser trabalhadas no nível inicial de aprendizagem de

espanhol, bem como observar o nível de escrita em que se encontravam os alunos ao iniciarem as aulas de espanhol, levando-se em conta que já tiveram contato com outras línguas estrangeiras, como o inglês, por exemplo. Essa tarefa consistiu em solicitar aos alunos que escrevessem um texto em que expusessem sua visão a respeito da cultura espanhola.

Vale lembrar que o papel da escola é levar o aluno a alcançar um nível melhor em suas habilidades e competências, portanto, conhecer a ZDP deve servir para a elaboração de atividades que ofereçam certo grau de dificuldade, para que o educando avance gradativamente.

Isso é corroborado pelo que propõe Burden (1998, p. 83), que afirma, em relação ao ensino de línguas, que

hay que encontrar las tareas de aprendizaje de idiomas que sean suficientemente difíciles, pero no demasiado, para proporcionarles un desafío. También significa que hay que estimular el deseo de tratar de resolver los desafíos, el sentimiento de que siempre se puede ir un paso más allá, y no el sentimiento de haber alcanzado el límite personal [...] se debería estimular en cualquier ocasión una mayor implicación de los alumnos en todos los aspectos del proceso de aprendizaje.

Expõe-se, a seguir, a forma como foi tratada a escrita na sequência didática, elaborada a partir do diagnóstico realizado para conhecer e considerar o nível em que se encontravam os alunos. Após refletir, por meio da escrita de textos, observando as funções que determina o MRE (2002) para o nível inicial e com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, procura-se que eles superarem as dificuldades para que sigam estudando espanhol. Nossa proposta didática considera o nível do grupo ao qual se dirigem as atividades, nas quais se utilizam textos escritos originais e/ou adaptados.

2.5 Tipo de conteúdo desenvolvido e destrezas a serem trabalhadas

Nesta pesquisa, propõe-se trabalhar a cultura com base no MRE (2002), que nos guia em relação aos quesitos desenvolvidos por meio da escrita, e também a respeito dos valores socioculturais a serem contextualizados sob uma perspectiva intercultural.

O trabalho com a habilidade de escrita está vinculado também com o desenvolvimento da destreza de compreensão, sendo a Internet um suporte com potencialidade para o que se pretende aplicar, não constituindo exatamente uma garantia de resultados.

O gênero escolhido para o trabalho com os alunos foi a solicitação de informações via e-mail, que está presente na Internet, pertencendo à esfera educacional e profissional. Trata-se

de um gênero de transmissão escrita, uma mensagem eletrônica formal, breve e simples, fazendo pedidos, solicitando informações, e fornecendo dados pessoais.

O uso de novas tecnologias e do e-mail como suporte para a transmissão de diversos gêneros discursivos já faz parte do cotidiano e do conhecimento de mundo dos alunos. Partiu-se, dessa forma, daquilo que o aluno já conhecia, valorizando e aproveitando seu saber e seu repertório, até mesmo em língua materna (LM), para que alcançasse um melhor desenvolvimento em E/LE.

O uso da mídia em sala de aula possibilitará o trabalho com diferentes gêneros nela encontrados, além de ser um veículo que fornecerá inúmeras informações a serem usadas posteriormente. Essa habilidade para produzir textos de diferentes gêneros é necessária até mesmo em LM. A estrutura e o uso do gênero solicitação de informação, que trabalhamos aqui, ainda eram desconhecidos para muitos alunos-sujeitos, que careciam do domínio sobre determinados registros exigidos em alguns âmbitos das relações sociais. Busca-se, assim, fazer com que os eles avancem um patamar no uso da linguagem e da compreensão da cultura, intervindo no programa do livro didático adotado e considerando as necessidades e determinações da instituição de ensino.

Os referentes culturais abordados nas atividades foram aqueles que estão presentes em instituições educativas – institutos de ensino secundário ou universidade – como, por exemplo, logotipos e siglas, valor que se dá ao conhecimento de idiomas na sociedade atual, e à educação intercultural: tolerância, integração e pluriculturalismo.

Também se trabalharam as relações com a autoridade e a administração, convenções sociais no trato com a autoridade: formas de tratamento, saudações, táticas e estratégias pragmáticas.

Conforme Gelabert, Bueso e Benítez (2002, p. 45), juntamente com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita, sente-se a necessidade de abordar, nos níveis iniciais de aprendizagem de espanhol, determinados aspectos gramaticais dos quais o aluno deve apropriar-se para ter um desempenho comunicativo satisfatório na língua meta. Pretende-se que isso seja feito, neste trabalho, de forma vinculada ao estudo do gênero discursivo; uma vez que para Bakhtin (2003, p. 286),

a gramática (e o léxico) se distingue radicalmente da estilística (alguns chegam a opô-las), e ao mesmo tempo, não há um único estudo de gramática (ainda mais a gramática normativa) que não incorpore a estilística. Em toda uma série de casos, a fronteira entre a gramática e a estilística parece apagar-se totalmente. [...] A gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico.

Desta forma, o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal* em determinado gênero, também permite melhor compreender a natureza das *unidades da língua* enquanto sistema, ou seja, constituída de palavras e orações.

2.6 As atividades elaboradas e sua aplicação

Nesta etapa do trabalho, incluem-se as atividades, as práticas e os comportamentos que aparecem no ensino da habilidade escrita e da cultura espanhola, fundamentado-nos no MRE (2002), na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1984), na enunciativa de Bakhtin (2003) e no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), que nos permitirá “elaborar atividades que fomentem o pensamento e a resolução de problemas. A melhor forma de conseguir o sentimento de competência e de autoeficácia (para a motivação) é aplicando soluções próprias aos problemas” (BURDEN, 1998, p. 59).

Segundo Liberali (2001, apud LOUSADA, 2003), a língua estrangeira (LE) pode desempenhar uma função transdisciplinar no currículo, auxiliando no processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, e contribuindo, assim, para a construção da cidadania. Por isso, preocupou-se com o fato de que as atividades elaboradas e aplicadas fossem adequadas ao momento que vivem os alunos, permitindo, por meio de textos verbais atuais, a abordagem de diversos temas transversais, que surgiram, muitas vezes, pela natureza dos temas interculturais estudados.

Buscou-se, tanto o envolvimento da comunidade – pais, amigos, vizinhos –, e dos demais elementos que compõem a equipe escolar, como o diálogo com as demais áreas do conhecimento, por meio da interação de diversas disciplinas, a partir da colaboração dos seus professores responsáveis.

As transferências de conhecimento construído pelos alunos puderam ser feitas: para a mesma matéria; para matérias diferentes, integrando os diversos componentes do currículo; para a vida além da escola, a longo prazo; é bom lembrar que a experiência dos jovens dentro da escola tem por meta servir para suas vidas fora da escola. Mesmo a curto prazo, as idéias que os estudantes adquirem na escola podem ajudá-los fora dela. Essa transferência, muitas vezes, não ocorre espontaneamente, como propõem Tishman, Perkins e Jay (1999, p. 129-130).

Por isso é que se considera importante elaborar as atividades e tarefas de forma a conduzir o aluno a pensar de forma interdisciplinar e global, já que o conhecimento não é compartimentado.

A partir do diagnóstico realizado, cujos resultados encontram-se mais detalhados no capítulo posterior, iniciou-se o trabalho com os elementos linguísticos que serviram de recurso, além da seleção de outros materiais de consulta e de sistematização, ou ainda, de prática, para que todas as atividades fossem orientadas e programadas de forma lógica e sequencial.

A primeira etapa foi a apresentação aos alunos do objetivo do trabalho com o gênero solicitação de informação via e-mail, explicaram-se as fases que constituíram a sequência didática e se estabeleceu qual seria o produto final do desenvolvimento deste trabalho. Após a clara explicitação do gênero que foi abordado, buscou-se ativar nos estudantes as representações sobre ele em particular.

Para isso realizou-se uma série de perguntas sobre o gênero:

Quadro 6. Perguntas sobre o gênero solicitação de informação via e-mail.

¿Qué son las solicitudes de informaciones? ¿Cómo y por qué pueden ser enviadas por e-mail?
 ¿Por qué escribir una solicitud de información? ¿Quién las escribe? ¿A quién están destinadas? ¿Qué temas se pueden abordar en ellas? ¿Leen las solicitudes de informaciones?
 ¿Alguna vez han escrito una? ¿Saben de alguien que lo haya hecho?

O canal de comunicação empregado como recurso foi a Internet, mais especificamente o correio eletrônico. A escola contava com equipamentos adequados ao que se desejava realizar, o que permitiu o acesso ao laboratório de informática com conexão à Internet, para possibilitar ao aluno a manipulação de todos os recursos que se mencionam na elaboração das propostas, assim como a comunicação com estudantes de outros centros, e até mesmo, com usuários em geral da Internet; solicitando-se como tarefa o intercâmbio de experiências com os companheiros e com os professores.

A forma encontrada de se incentivar os alunos de espanhol foi por meio da escrita de e-mails, nos quais o grupo expôs suas idéias, solicitando informações, emitindo sua opinião a respeito de um determinado local, num vocabulário adequado ao gênero que estava sendo produzido.

Para organizar uma atividade que empregue o correio eletrônico para o ensino de espanhol, foi necessário que a professora-pesquisadora se informasse sobre o sistema gestor

de correio eletrônico de que dispunha, pois nem todos os programas admitem os caracteres do castelhano (ou em outras línguas), como os “eñes”, os acentos gráficos e os sinais iniciais de exclamação ou interrogação. Também, foi necessário planejar a atividade em função do âmbito no qual os aprendizes utilizaram o e-mail; por exemplo, na proposta que se aplicou, eles o empregaram na aula, com a presença da professora responsável; podendo escrever em grupos ou individualmente, e dirigiram suas mensagens inicialmente aos próprios companheiros de classe e ao professor. Em última instância escreveram para o responsável por uma escola oficial de línguas (instituto de idiomas ou universidade).

De acordo com Cruz Piñol (2007, p.1), “o aprendiz se sente muito mais motivado quando escreve a um interlocutor real, do qual espera uma resposta quase instantânea, do que quando escreve para o professor, de quem só espera uma correção”.

Ainda para essa autora, o correio eletrônico pode ser empregado para se prestar uma maior atenção ao processo de aprendizagem, porque o professor tem a possibilidade de atender de modo personalizado aos estudantes e prolongar a monitoria, ao mesmo tempo em que o aprendiz se sente menos intimidado e tem mais tempo para refletir e assimilar as observações do professor.

Como a escrita não é vista aqui como um fim em si, mas como parte da interação comunicativa: escreve-se com um objetivo e para alguém, em contextos específicos, que exigem determinada forma discursiva e determinado tipo de texto, logo, os escritos produzidos pelos alunos devem ter uma finalidade, um destinatário e ser contextualizados.

2.6.1 As atividades

- *Gênero*: solicitação de informação via e-mail.
- *Capacidade de ação*: definição do público-alvo da produção escrita dos alunos, suas características; leitura e discussão sobre a finalidade do uso do e-mail nos dias atuais.
- *Capacidade discursiva*: atividades relacionadas com a organização geral dos textos (pertencentes ao gênero solicitação de informação via e-mail), e com a identificação e caracterização das sequências descritas de ações típicas do gênero em questão.
- *Capacidade linguístico-discursiva*: desenvolvem-se atividades que facilitem a aprendizagem de mecanismos enunciativos; como o uso de pronomes para evitar repetições e assegurar a coesão textual, além de estratégias que também estejam ligadas à configuração do gênero em questão.
- *Etapas*:

1) **Discussão:** apresentação da proposta para trabalhar com o gênero solicitação de informação via e-mail. Verificação do conhecimento e do interesse dos alunos a respeito do assunto.

2) **Leitura de um texto** sobre a comunicação escrita na era digital dentro das empresas e na vida privada das pessoas na atualidade (Anexo 3).

3) **Leitura de e-mails recebidos**, com o objetivo de apropriação das características do gênero, e observação da estrutura e nível de linguagem. Algumas perguntas foram feitas para explorar o contexto de produção de determinado gênero e para auxiliar o aluno a observar, de forma sistematizada, os principais pontos e características desse texto, como por exemplo:

Quadro 7. Perguntas para exploração do texto.

- ¿Qué texto es este?
- ¿Quién lo escribió?
- ¿Por qué?
- ¿Quiénes serán los lectores potenciales de este texto?
- ¿En qué ocasiones él será leído?

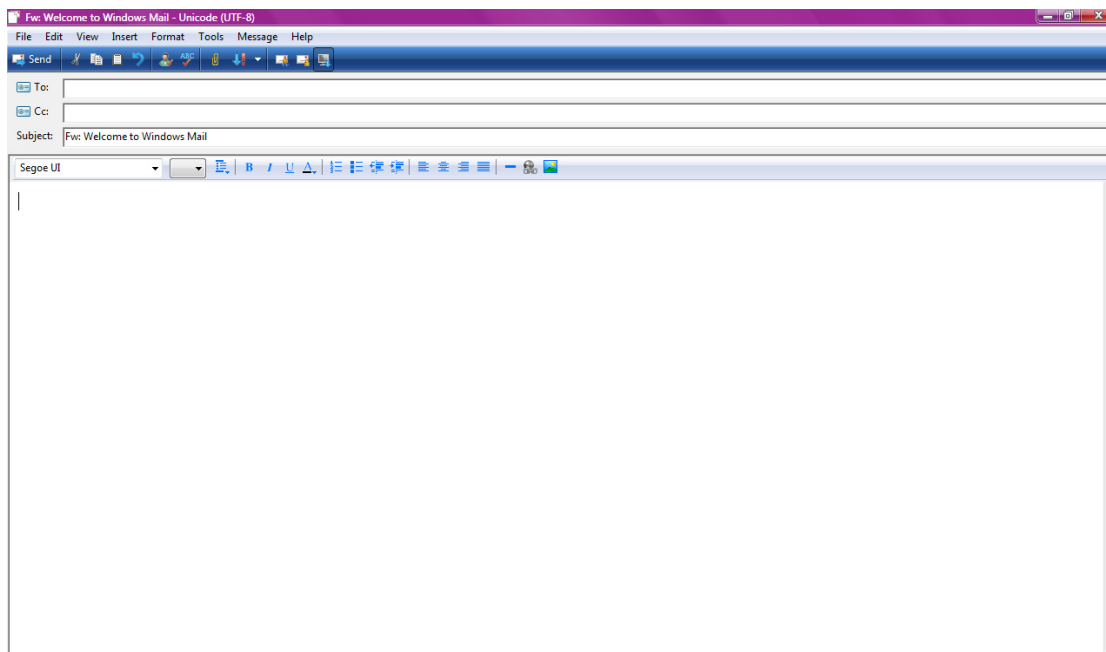
4) **Análise dos textos:** observação da organização textual e identificação das sequências na estrutura textual. Espera-se aqui que o aluno identifique a organização do texto em partes distintas, correspondentes às diferentes formas de saudações, corpo do texto e despedida, entre outros.

5) **Observação** dos mecanismos para evitar repetições e assegurar a coesão nominal, bem como o estudo da pontuação e da estrutura oracional em espanhol.

6) **Produção de um texto escrito:** primeiro há a elaboração, por parte dos alunos, de um primeiro texto (esboço), que pode ser feito escrito ou oralmente; tratando-se de uma aproximação que também orientou a professora-pesquisadora sobre os conhecimentos dos alunos, não se constituiu de uma produção textual completa e foi retomada após a produção final.

Quadro 8. Atividade inicial.

Escribe un e-mail para un compañero de su grupo pidiendo informaciones sobre un aspecto cultural de España.



Outra proposta de atividade feita aos alunos foi a seguinte:

Quadro 9. Atividade para produção final.

Redacta una solicitud, que será enviada por e-mail a una institución de enseñanza de lenguas de tu ciudad, usando algunas de las siguientes palabras en el orden que quieras:

INFORMACIONES – CARRERA – HORÁRIOS – EXCMO. SR. – TRABAJO –
LENGUAS

Hay que decidir: Quién escribe y el tema sobre el que se va a escribir.

O aluno teve que atentar para o nível de linguagem que empregada, de modo a ser entendido pelo receptor do texto. Neste momento colocou-se em prática a idéia de estágios, proposta no capítulo anterior: pré-escrita (planificação); escrita (redação propriamente dita); reescrita (avaliação e reformulação do texto).

Os alunos foram orientados sobre aspectos como: o final do corpo da mensagem deve sempre haver uma assinatura; o assunto deve ser informado no campo adequado, com bom senso e profissionalismo; as mensagens devem ser curtas e objetivas, mantendo sempre um foco principal, sem se estender demasiadamente ou dispersar por muitos temas; a cordialidade e a elegância devem ser cultivadas; responder às mensagens é importante, principalmente,

quando o retorno é imprescindível; o uso de gírias, abreviações, siglas desconhecidas deveria ser evitado, pois se estava escrevendo para alguém externo ao grupo de convívio; a ortografia foi priorizada, com incentivo à consulta de dicionários ou manuais, antes da mensagem ser enviada; a organização estética, com espaço entre os parágrafos, o texto alinhado à esquerda e enumeração de itens informativos e/ou explicativos poderiam auxiliar na compreensão da mensagem; releitura do texto antes de enviá-lo, fazendo a reorganização exclusão e correção do que fosse necessário.

7) Resposta ao e-mail: no primeiro exercício os alunos respondem os e-mails uns dos outros; e, para isso, tiveram que realizar uma pesquisa que atendesse à solicitação feita pelo companheiro de classe; de maneira que se facilitasse o intercâmbio e a leitura dos textos produzidos por todos os alunos.

Já na segunda atividade alguns alunos realmente receberam a devolutiva das informações solicitadas, mas isso não se deu em todos os casos.

8) Análise de cada texto produzido, os alunos fizeram a revisão de seus textos – orientados pela professora-pesquisadora – antes de enviá-los, salientando sua adequação ou inadequação ao gênero, justificando o porquê.

No processo de compreensão e de produção na LE, os aprendizes usam a LM como “a estrutura interna - um sistema de ganchos e redes conceituais”, através dos quais analisam e ordenam sua experiência verbal e não-verbal, e dos quais se utilizam para produzir significados na LE, comprovando a afirmação vygotskyana de que certo grau de maturidade na LM é fator crucial no sucesso do aprendizado da LE.

2.7 Métodos de avaliação

A avaliação foi tratada aqui, seguindo a proposta de Cabot (2007), como um método de verificação do que os alunos aprenderam e em que situações isso ocorreu. Essa avaliação aconteceu ao longo de todo o processo de aprendizagem, para que a professora pudesse verificar o nível de conhecimento de seus alunos e planejar suas intervenções. A avaliação se deu de forma reflexiva, para gerar maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades de avaliação permitiram à professora e aos alunos, avaliar se os objetivos de uma atividade ou aula foram conseguidos satisfatoriamente. Essas atividades foram utilizadas para diagnosticar áreas que requerem revisão ou atenção, como se propôs no início da sequência didática desenvolvida neste capítulo, ou para avaliar o rendimento dos alunos.

De acordo com Cabot (2007, p. 3-4), podem ser usadas algumas formas de avaliação dos resultados do trabalho com a web, como, por exemplo:

- 1) observações do professor referentes às apresentações orais, à conduta dos estudantes no laboratório de informática e à dinâmica do grupo;
- 2) comparação das produções escritas anteriores com as do presente.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

3.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo é dedicado às análises qualitativa e quantitativa dos dados coletados, a partir da aplicação das atividades propostas no capítulo anterior. Como se trata de uma pesquisa interpretativa, há predominância do tratamento qualitativo dos registros, porém não se afasta totalmente da perspectiva quantitativa.

3.2 Resultados da atividade diagnóstica das competências culturais

Os primeiros dados a serem analisados aqui são as respostas de 19 dos 22 alunos à proposta que se encontra no quadro 4, do capítulo 2; a qual tem como objetivo observar/diagnosticar, por meio da expressão escrita, a visão que tem o aluno E/LE de nível inicial da cultura espanhola.

Por meio dessa análise, buscou-se verificar quais competências interculturais necessitariam ser trabalhadas no nível inicial de aprendizagem de espanhol.

É necessário ressaltar que a atividade foi aplicada logo no início das aulas, após a apresentação da professora e da disciplina; portanto, os alunos não demonstravam ainda quase nenhum domínio da estrutura gramatical ou do léxico em espanhol; o qual se percebe nos textos produzidos por eles – que se encontram no Anexo 1 – quase, na sua totalidade, redigidos em português.

Ademais, é destacável que, a partir da proposta feita aos estudantes de escrever algo sobre a cultura espanhola, eles mostraram alguma desconfiança ou resistência, o que é compreensível se se tem em vista que, geralmente, a maioria deles não gosta de escrever.

Para melhor organizar as atividades com os componentes culturais nas aulas de espanhol, e compreender a visão que tem o aluno do mundo hispano, buscou-se realizar uma categorização por temas abordados nos textos iniciais dos alunos.

Os dados foram categorizados seguindo alguns temas recorrentes nos textos escritos pelos informantes. Essa categorização aparece no quadro a seguir, e são interpretadas, em uma análise linguística, a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo primeiro.

Quadro 10: Categorização dos temas apresentados pelos alunos.

COMIDA	Texto 1: (...) a comida é mais para o lado dos frutos do mar. Texto 3: (...) vários tipos de comida, e ela costuma ser apimentada. Texto 4: Na Espanha a comida é muito boa, mas é também apimentada. Texto 6: Espanha é um país reconhecido (...) [pelas] comidas típicas. Texto 7: Las comidas son en la mayoría apimentada y con mariscos y calamares. Texto 8: Sua comida típica são os frutos do mar. Texto 10: (...) comem frutos do mar, marisco. Texto 11: (...) a comida espanhola é meio apimentada, não são todos os pratos. Texto 15: La comida española es muy buena. Texto 16: La comida española es muy buena. Texto 19: As comidas de lá têm aparências ótimas (...) interessante é que alguns pratos da Espanha são bem mais picantes do que os do Brasil.
DANÇAS	Texto 1: (...) uma das danças espanholas é o flamenco. Texto 2: (...) os bailes. Texto 3: (...) dança que utiliza a castanhola. Texto 8: (...) sua dança mais conhecida é o flamenco. Texto 9: Na cultura espanhola tem danças com castanhola.
FUTEBOL	Texto 2: A Espanha é conhecida devido ao futebol (...)raça no futebol e por ser bem disputado. Texto 6: Espanha é um país reconhecido pelo seu bom futebol. Texto 8: A Espanha é muito conhecido no futebol, pois lá,

	<i>jogam jogadores de todos os países.</i> Texto 12: (...) gostaria de conhecer os principais clubes da Espanha, de futebol.
SEMELHANÇA COM A LÍNGUA PORTUGUESA	Texto 2: A língua espanhola é parecida com a língua portuguesa. Texto 9: Na língua espanhola tem muitas palavras cognatas. Texto 13: E temos palavras que são parecidas com o português que são as cognatas. Texto 15: Têm várias palavras cognatas. Texto 18: Na língua espanhola há muitas palavras cognatas.
CURIOSIDADE PESSOAL	Texto 2: (...) parece ser interessante e fácil de compreendê-la. Texto 5: Queria saber sobre a cultura, seus costumes(...) Texto 16: (...) tenho vontade de aprendê-la. Texto 17: (...) eu acho muito interessante, e sempre tive muita vontade de aprender. Texto 18: Tenho muitas curiosidades sobre a língua espanhola. Texto 19: A cultura espanhola e sua língua são interessantes para a gente que não está acostumado. <i>acho muito interessante o modo que as palavras são faladas em espanhol, umas são engraçadas.</i> <i>Gostaria muito de conhecer a Espanha e aprender outras coisas que eles são acostumados a fazer lá.</i>

TOURADAS	Texto 3: (...) têm o costume de fazer touradas. Texto 4: Na Espanha, existem as touradas que são efetuadas com um toureiro e um touro. Texto 6: Espanha é um país reconhecido (...) pelas touradas. Texto 16: (...) los españoles tem la costume de fazer rodeios con los touros. Texto 17: (...) eles tem o costume de fazer rodeios com touros.
LUGARES	Texto 6: (...) a Espanha (...) possui cidades muito famosas, e faz fronteira com Portugal e França, a Espanha também possui a bela ilha de Ibiza, no Mar Mediterrâneo. Texto 7: Hace frontera com Portugal e França. Texto 14: (...) a cidade mais conhecida é Bilbao. <i>E é formada por várias províncias.</i>
LÍNGUAS OFICIAIS	Texto 6: () a Espanha tem 4 línguas oficiais. Texto 7: A Espanha é un país que habla cuatro lenguas. Texto 8: Na Espanha são falados varios tipos de línguas. Texto 13: A língua espanhola é falada em diferentes tipos, dependendo do lugar onde estamos. Texto 14: Na Espanha há várias línguas por ex.: gallego e outras.

Em números verifica-se o seguinte:

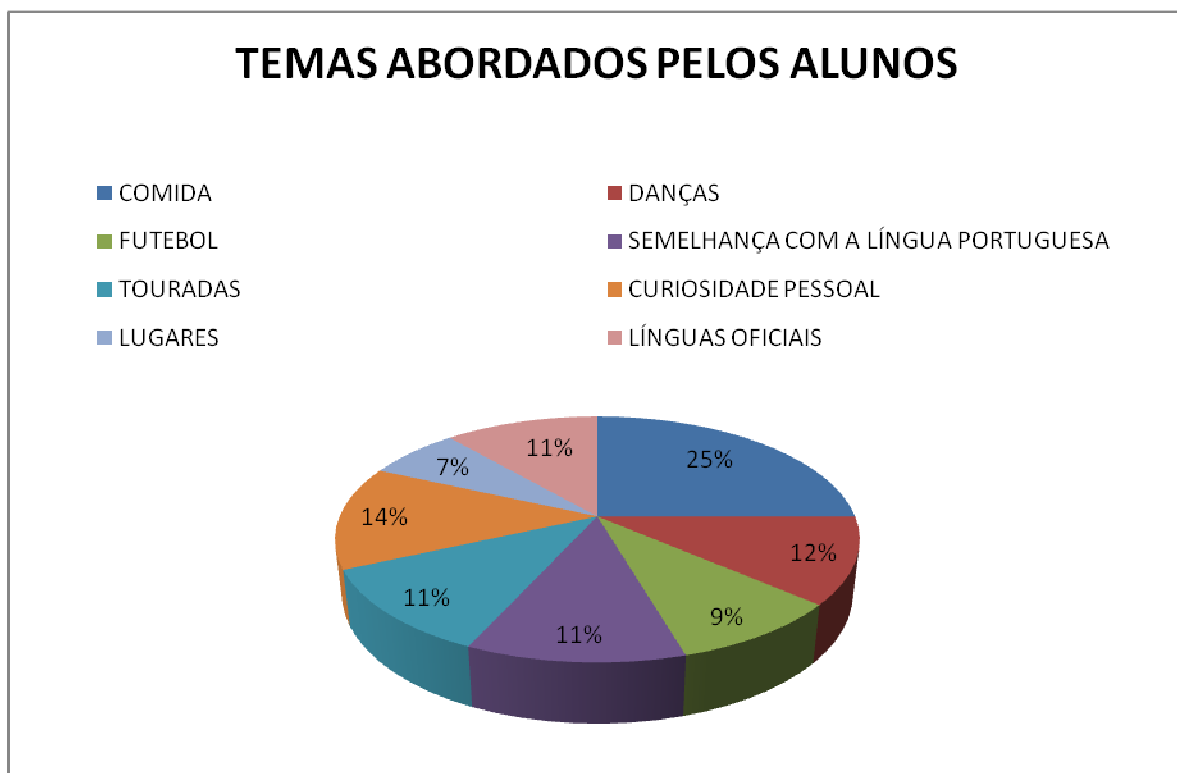


Figura 3. Gráfico dos temas abordados pelos alunos.

Inicialmente, observa-se que há alunos que possuem uma visão positiva do país e da cultura da língua que estão estudando, como se nota pela quantidade deles que empregam um tom favorável em relação aos elementos que conhecem sobre a Espanha, e que ainda não foram discutidos em aula.

Destaca também, essa análise, que o tema preferido pelos alunos foi a alimentação no país da língua meta; contudo, observa-se certo preconceito, quando não desconhecimento absoluto, ao considerar que todo prato da culinária hispana é picante.

Também é notável a referência às corridas de touros, a qual permite entrever outra lacuna na competência sociocultural desses estudantes, que desconhecem a pouca importância que essa manifestação cultural teria para grande parte dos espanhóis.

O comentário acerca da divisão da Espanha em unidades autônomas de governo reflete um assunto abordado durante a aula, quando se tratou, ainda que superficialmente, a questão da variação linguística em espanhol.

Outro dado que se destaca é o tema do futebol, principalmente entre os alunos do sexo masculino, pois é conhecido o gosto do povo brasileiro por esse assunto, como se observa nos trechos escritos pelos alunos-sujeitos.

Da análise realizada se detecta que os alunos possuíam algumas das competências culturais propostas por Iglesias Casal (2007) e o MRE (2002), e que eles ainda poderiam obter outras, com o fim de melhorar sua competência intercultural e sociolingüística.

Por exemplo, como se sugere a primeira autora, os alunos mostraram iniciativa para investigar aspectos culturais que ainda não foram discutidos nas aulas, nos textos que tratam dos lugares conhecidos da Espanha; usaram, também, seu conhecimento prévio para escrever sobre eles, e reconheceram diferenças em relação à cultura da língua meta e à brasileira, como se nota nos textos que tratam dos temas futebol e semelhanças com a língua portuguesa.

Desenvolveram-se, a partir do estágio de competência mostrado pelos alunos, atividades que estimularam mais seus desejos de obter informação apropriada sobre a cultura, por meio da produção escrita de um gênero – solicitação de informação – que se dá no âmbito educativo, em instituições públicas ou privadas, ou seja, em situação formal de uso da língua espanhola. Esses pedidos de informação foram feitos através do envio de e-mail, empregando a Internet como recurso tecnológico.

Durante a apresentação do gênero solicitação de informação e de suas características, os educandos foram levados a perceber que qualquer texto que se queira escrever respeita algumas bases previamente estabelecidas. Para isso, seguiram algumas orientações que lhes foram úteis para comunicação pelo computador. Também fizeram uso de estratégias diferentes com o objetivo de aumentar o interesse do emissor por uma determinada mensagem, com indicações que algumas regras básicas que alguns pesquisadores aconselham a todos aqueles que necessitam escrever um e-mail.

A integração dos conteúdos culturais com a escrita ocorreu, seguindo a proposta do MRE (2002), por meio da abordagem de assuntos relacionados a instituições educativas, como por exemplo:

- logotipos e siglas;
- valor que se dá ao conhecimento de idiomas na sociedade atual, e à educação intercultural: tolerância, integração e pluriculturalismo;
- relações com a autoridade e a administração, convenções sociais, formas de tratamento, saudações, táticas e estratégias pragmáticas.

3.3 Autoavaliação da habilidade escrita

A atividade proposta no quadro 6, elaborada com base nas propostas do MRE (2002), foi aplicada aos alunos-sujeitos após o primeiro bimestre do ano letivo. Os alunos assinalaram

as opções verdadeiras a respeito de sua habilidade escrita em espanhol, podendo escolher tantas quantas desejassem.

Os resultados obtidos foram:

Quadro 11. Resultados da autoavaliação dos alunos em relação à habilidade escrita.

HABILIDADE ESCRITA	Nº de alunos	Porcentagem
Soy capaz de escribir textos cortos y sencillos.	19	86%
Soy capaz de rellenar formularios con datos personales.	19	86%
Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.	6	27%
Puedo escribir cartas profesionales o del ámbito educativo muy sencillas.	2	9%

As demais opções oferecidas na atividade não foram passíveis de análise uma vez que nenhum dos alunos as assinalou.

Dessa forma, a maior parte dos sujeitos de pesquisa se identificou como usuários básicos do nível A1, e, para eles, se propôs, na escala global do MRE (2002, p. 36), que conseguissem:

- compreender e utilizar expressões cotidianas simples, de uso muito frequente, destinadas a satisfazer necessidades imediatas.
- Apresentar a si mesmo e aos outros, pedir e dar informação pessoal básica sobre seu domicílio, seus pertences e as pessoas que conhece.
- Relacionar-se de forma elementar sempre que seu interlocutor fale pausadamente, com clareza e esteja disposto a cooperar.

A primeira impressão, ao se começarem as discussões sobre o tema da sequência didática aplicada, é que todos os alunos já sabem como redigir um e-mail, porém, ao ser aplicada a atividade inicial (Quadro 8 do capítulo anterior), se notam muitas falhas no momento de correção; como, por exemplo, a utilização inadequada de frases, por essas se estenderem demasiadamente, ou, ainda, por não deixar claro o objetivo do e-mail, o que pode ter ocorrido por diversos motivos, dentre eles, o desconhecimento desse meio. O processo de apropriação das características do gênero ocorreu por meio do levantamento do conhecimento

prévio dos alunos, e da leitura e produção escrita de textos.

3.4 O que mostram as produções finais dos alunos

Durante o desenvolvimento do estudo, os estudantes demonstraram por meio da produção escrita (Anexo 2) ter adquirido uma maior consciência da variedade cultural hispana. Isso é percebido pelo fato de empregarem, por exemplo, de forma adequada as saudações formais, uma vez que se dirigem a pessoas responsáveis por instituições educativas (universidades e escolas de idiomas), ou seja, trata-se de situações em que se exige um grau maior de formalidade.

Os resultados deste estudo indicam que os textos produzidos apresentam maior variedade de vocabulário; há certa melhora na expressão e construções linguísticas não habituais em momentos anteriores, se comparamos os textos finais com os textos produzidos na atividade diagnóstica das competências culturais, por exemplo. Podemos mencionar os fragmentos dos textos produzidos pelos alunos: *Busco en mi carrera un buen trabajo y una vida estable para que cuando vuelva a Brasil* (Texto 22); *Yo soy (...), estoy a escribir un e-mail para usted esperando recibir informaciones respecto a cursos de lengua y cultura española, con el objetivo de ingresar en la universidad* (Texto 19).

Quanto ao uso da Web como ferramenta para desenvolver destrezas escritas, os alunos apresentaram um conhecimento mais profundo da estrutura e do funcionamento do e-mail como um canal comunicativo, por meio do qual é possível a produção de alguns gêneros, como a solicitação de informação, por exemplo. Isso foi observado pela objetividade e brevidade das mensagens, nas quais os alunos se preocuparam com o preenchimento adequado de todos os campos necessários como o “endereço” e o “assunto” da mensagem.

Houve significativa melhora na quantidade e na qualidade dos textos produzidos pelos alunos, com ampliação do léxico e do conhecimento das estruturas em espanhol, observando as diferenças de registro, que são as diferenças sistemáticas existentes entre as variedades da língua em distintos contextos. Um exemplo expressivo desse dado pode ser mostrado por meio dos fragmentos de textos dos alunos, que se encontram na forma integral no Anexo 2: *Espero que ustedes puedan ayudarme a realizar mis deseos, y me gustaría mucho conseguir una oportunidad de estudiar en su universidad* (Texto 18); *Por eso todo, me gustaría mucho de saber más sobre el curso* (Texto 17).

O aproveitamento de recursos disponíveis na Internet efetivamente ajudou os alunos a desenvolver melhor sua habilidade escrita, compreendendo mais da cultura dos falantes da

língua espanhola. Como exemplo, mencionamos os fragmentos: *Vengo respetosamente solicitar informaciones sobre esa universidad. Me gustaría saber si su escuela presenta clases de español para extranjeros* (Texto 16); *Yo soy (...), me gustaría saber como puedo matricularme en un curso de lengua y cultura española* (Texto 15).

Ao ser enviada, por e-mail, a solicitação de informações elaborada pelos estudantes, o trabalho deles partiu para um contexto real de comunicação da língua estrangeira, isto é, saiu da sala de aula, que é, ou deve ser, o fim do aprendizado de um idioma; isso foi uma maneira de motivá-los a desejar partir da artificialidade do entorno da aula de língua estrangeira para a realidade do uso comunicativo dessa língua em situações reais.

Os alunos demonstraram motivação e interesse para escrever textos que possivelmente poderiam escrever em contato com outras pessoas, de instituições diversas, e amigos, por meio do computador, percebendo que as atividades realizadas em sala de aula poderiam ser úteis também fora da escola.

Alguns critérios foram rigorosamente observados no momento da avaliação da produção final dos textos; como: a adequação à situação proposta; a organização da informação; a escolha adequada dos termos em relação com o contexto; o uso do registro adequado segundo o contexto, o receptor e o enunciador do texto; o emprego adequado das estruturas linguísticas: tempos e modos verbais, conectores, orações complexas, pontuação.

A partir desses dados, o grupo de alunos-sujeitos atingiu o nível A2, apresentando as seguintes habilidades desenvolvidas, conforme proposta do MRE (2002, p. 26):

- São capazes de compreender frases e expressões de uso frequente, relacionadas com áreas de experiência que lhes são especialmente relevantes (informação básica sobre si mesmo).
- Sabem se comunicar no momento de realizar tarefas simples e cotidianas que não exijam mais que formas simples e diretas de informação sobre questões de que são conhecidas ou habituais.
- Sabem descrever em termos simplificados os aspectos de seu passado e seu entorno assim como questões relacionadas com suas necessidades imediatas.

Isso prova que os alunos assimilaram formas de redigir e organizar a mensagem para que chegasse ao destinatário de forma mais eficiente, com ajuda do computador, que oferece instrumentos que não são disponíveis na folha de caderno. Do que se deduz que a realização das atividades diretamente na sala de informática resulta mais interessante para os alunos.

CONCLUSÃO

O tema trabalhado nesta investigação foi o uso de novas tecnologias no ensino da escrita para estudantes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), sob a perspectiva intercultural.

Um dos propósitos desta pesquisa foi pensar a respeito da importância dos elementos culturais nas aulas de espanhol, o que foi alcançado com a reflexão sobre as propostas do *Marco de referência europeu para as línguas: aprendizagem, ensino, e avaliação* (MRE).

Por meio deste trabalho também foi possível a elaboração de sugestões de atividades organizadas numa sequência didática, integrando a cultura e o ensino da habilidade escrita em E/LE; ajudando, desse modo, os alunos na aquisição de conhecimento, atitudes e estratégias necessárias para atuar de forma eficiente em contextos culturais diferentes.

Para isso, seguindo as propostas de Moran (2007), aproveitou-se um dos recursos tecnológicos que tínhamos disponíveis, a Internet, como estímulo nesse processo de aprendizagem da escrita em E/LE. A aplicação dessas atividades aos estudantes demonstrou que o aluno, efetivamente, motiva-se para escrever quando as atividades propostas levam em conta seu conhecimento prévio e os seus interesses em relação ao uso da língua com fins comunicativos. Pelo fato de as novas tecnologias fazerem parte do repertório e da realidade do aluno, há oportunidade de se favorecer sua autonomia.

Assim, foi possível, com o apoio teórico de Vygotsky (1984), que os alunos alcançassem um nível acima das suas interlínguas e conhecimentos interculturais, partindo do que os alunos já dominavam, oferecendo-lhes desafios que exigiram a construção de novas estruturas mentais, as quais servirão para a solução de obstáculos posteriores, que lhes serão impostos em suas vidas profissionais ou escolares.

Os resultados obtidos podem melhor demonstrar isso, tendo em vista que a qualidade dos textos produzidos pelos alunos teve visível melhora em relação ao emprego de vocabulário adequado e ampliando o conhecimento do léxico em espanhol. Além disso, em diversos fragmentos, observa-se o uso de estruturas consideradas complexas, como o modo subjuntivo, que, fora da situação de aplicação dessa sequência didática, só seria ensinado em níveis mais avançados do estudo da língua espanhola.

Isso indica que o trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas é realmente bastante favorável, principalmente nos níveis iniciais de aprendizagem de espanhol; já que permite ao aluno, além de se apropriar das características de produção e de constituição de um

gênero – como a solicitação de informações, por exemplo, que abordamos neste trabalho –, tomar contato com estruturas linguísticas variadas, complexas ou não, que lhe seriam exigidas em situações reais de vida.

Comprova-se que a elaboração e aplicação da sequência didática envolvendo o gênero discursivo solicitação de informação via e-mail leva o educando a melhor se expressar na língua meta. Os resultados alcançados nesta pesquisa mostram que os objetivos propostos – de conduzir o aluno ao desenvolvimento da escrita e à melhor compreensão intercultural – foram atingidos. A escrita desse gênero possibilitou aos educandos a reflexão sobre formas de se expressar em contexto formal de uso do espanhol. Além de imprimir mais dinamismo às aulas, este trabalho contribuiu para a formação da cidadania dos jovens adolescentes que dele participaram, tendo em vista que se tornam melhor capacitados para agir socialmente.

O texto produzido melhorou aspectos como o léxico e a estrutura em espanhol, além de facilitar uma compreensão maior do suporte e-mail; o qual apresenta características particulares, uma vez que compartilha da espontaneidade e da vitalidade do discurso oral; conciliando-as com o cuidado e a coerência da língua escrita.

Os processos e resultados da aprendizagem variam entre os alunos, devido a diferenças individuais em uma diversidade de aptidões. Os resultados desta investigação científica indicam que essas diferenças não somente urgem à adaptação do ensino às características dos alunos, mas também seus resultados são orientadores no que diz respeito às intervenções feitas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita em espanhol.

A adoção da sequência didática que se menciona acima mostra que, mesmo com inúmeras restrições, quer seja em relação ao livro didático adotado, quer seja em relação a limitações da própria instituição, o professor pode fazer adaptações para tornar o ensino mais produtivo. Em suma, nem o livro didático, nem o programa elaborado pela instituição, devem ser vistos como obstáculos, mas sim como aliados para a prática.

Conseguir que os alunos se interessem pela produção escrita representa um grande êxito para o professor de línguas, e a pesquisa sistematizada de como se dá seu processo de aprendizagem eleva ainda mais a importância da função de pesquisadora quando aliada à prática educativa.

Outros professores podem, também, dar continuidade ao que apenas se iniciou nesta pesquisa, buscando outros caminhos para os diversos problemas que enfrentamos no cotidiano de sala de aula. O que se apresenta neste trabalho é apenas um recorte de um tema bastante amplo e complexo, que é o tratamento da escrita nas aulas de E/LE sob uma perspectiva

intercultural. Não se pretende que uma teoria, por mais abrangente e multidimensional que seja, dê conta de todos os aspectos e torne possível a apropriação de uma nova língua.

Além de tudo o dito até aqui, esta pesquisa permitiu saber se o grupo estava ou não satisfeito com a metodologia empregada e os conteúdos tratados, pela participação dos alunos, que aumentou consideravelmente. Isso transmitiu a impressão de que, em geral, as atividades tiveram uma grande aceitação. Ainda que, alguns alunos, ao se lhes exigir um pouco mais de esforço e compromisso, demonstraram certo descontentamento.

Sugere-se que aqueles professores que queiram utilizem os materiais que se propõem na sequência didática proposta, inclusive fazendo modificações, para verificar até que ponto são interessantes e úteis com grupos diferentes do que foi estudado nesta investigação. Certamente, pesquisas futuras poderão enriquecer ainda mais o trabalho apenas aqui iniciado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- ARRARTE, G.; VILLAPADIerna, J. I. S. de. *Internet y la enseñanza del español*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco Libros, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARALO, M. *La adquisición del Español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L. Madrid: 1999.
- _____. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español*. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/baralo2.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2007.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- BURDEN, W. *Psicología para profesores de idiomas, enfoque del constructivismo social*. Colección C. de Didáctica de Lenguas. Cambridge U. P. Madrid, 1998. Trad. Alejandro Valero.
- CABOT, C. *La web para el desarrollo de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana*. Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/cabot.html>. Acesso em: 18 de novembro de 2007.
- CALVI, M. V. *El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2007.
- CAPDEVILLA, N. T.; PUERTAS, E. *El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia*. Disponível em: http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista2/_nitzia_tudela_elementos_socioculturales.html. Acesso em 21 de novembro de 2007.
- CASTRO, S. T. R. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. In: SILVA, E. R. (Org.). *Texto e Ensino*. cap. 8, p. 149-160. Taubaté: Cabral, 2002.
- CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de Segunda Língua, redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em 20 de março de 2007.

CRUZ PIÑOL, M. *Contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*. Disponível em: http://www.ub.es/filhis/culturele/nue_tecn.html. Acesso em: 10 de setembro de 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESTÉVEZ COTO, M.; VALDERRAMA, Y. F. *El componente cultural en la clase de E/LE*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa, 2006.

GARCÍA GARCÍA, P. *La cultura, ¿universo compartido?* Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/garcia.shtml>. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

GARCÍA-VIÑÓ, M. e PORCAR, A. M. *Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera*. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco Libros, S. L.: Madrid, 2002.

HOOFT, A. V.; KORZILIUS, H. *La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores interculturales*. Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhooft.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

IGLESIAS CASAL, I. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Disponível em: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2007.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita*. 3.ed. São Paulo: Ática. 1990.

KLEIMAN, A. B. *Contribuições Teóricas para o Desenvolvimento do Leitor: teorias de leitura e ensino*. Campinas: Unicamp, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

LOUSADA, E. G. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MIQUEL, L.; SANS, N. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. Disponível em: http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml. Acesso em 17 de agosto de 2007.

MORAN, J. M. *Desafios da internet para o professor*. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

MORENO GARCÍA, C. *Conocerse para respetarse: lengua y cultura*. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>. Acesso em: 21 de setembro de 2007.

MORILLAS, J. M. *La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas*.

Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. 1a. edição. Barcelona: Edinumen, 2000.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Traducción de Juan Jesús Zaro. Cambridge University Press, Madrid, 1998.

_____; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lengua. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rosarodriguez.html>. Acesso em 24 de outubro de 2007.

SÁNCHEZ, I.; CASTILLO, A. *Actividades interculturales (I)*. Grupo Babel. Disponível em: http://www.ub.es/filhis/culturele/activ_cult1.html. Acesso em: 14 de setembro de 2007.

SOLER-ESPIAUBA, D. *La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante*. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/soler.shtml>. Acesso em 21 de setembro de 2007.

TISHMAN; S. PERKINS, N.D.; JAY, E. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

VÁZQUEZ, L. *Llegada a una nueva cultura: el choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos*. Disponível em: http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp. Acesso em: 04 de setembro de 2007.

VIÑALS, J. C. *La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural*. Disponível em: www.mec.es/redele. Acesso em 17 de agosto de 2007.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAID, G. *Tres conceptos de cultura*. Disponível em: <http://www.letraslibres.com/index>. Acesso em 17 de agosto de 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – Escrita dos alunos sobre sua visão da cultura espanhola (Atividade diagnóstica: Quadro 4).

Texto 1:

A língua nativa é a espanhola, a comida é mais para o lado dos frutos do mar, e uma das danças espanholas é o flamenco.
G. V.

Texto 2:

A Espanha é conhecida devido ao futebol, os bailes e as belas datas comemorativas. Conhecida também pela raça no futebol e por ser bem disputado.
A língua espanhola é parecida com a língua portuguesa, parece não ser complicada e por esta razão parece ser interessante e fácil de compreendê-la.
A.

Texto 3:

Na Espanha, eles têm o costume de fazer touradas.
Também tem a dança que utiliza a castanhola, e vários tipos de comida, e ela costma ser apimentada.
T.

Texto 4:

Na Espanha a comida é muito boa, mas é também apimentada.
Na Espanha, existem as touradas que são efetuadas com um toureiro e um touro, o touro mais forte, e que derrota seus adversários, ganha um prêmio.
C.

Texto 5:

Queria saber sobre a cultura, seus costumes, as cidades turísticas, as comidas típicas.
M.

Texto 6:

A Espanha é um país que fica na Europa, reconhecida por sua cultura maravilhosa, a Espanha é um país reconhecido pelo seu bom futebol, pelas touradas e comidas típicas, a Espanha

tem 4 línguas oficiais, possui cidades muito famosas, e faz fronteira com Portugal e França, a Espanha também possui a bela ilha de Ibiza, no Mar Mediterrâneo.

L.

Texto 7:

A Espanha é un país que habla cuatro lenguas. Hace frontera com Portugal e França. Las comidas son en la mayoría apimentada y con mariscos y calamares.

A.

Texto 8:

Na Espanha são falados varios tipos de línguas. A Espanha é muito conhecido no futebol, pois lá, jogam jogadores de todos os países. Sua comida típica são os frutos do mar e sua dança mais conhecida é o flamenco.

E.

Texto 9:

Na cultura espanhola tem danças com castanhola, comidas. Na língua espanhola tem muitas palavras cognatas, assim para entender nosso entendimento. E assim podemos entender o espanhol, não com facilidade mas sim podemos entender algumas palavras.

N.

Texto 10:

Na Espanha fala espanhol, comem frutos do mar, marisco, roupa social, eles têm costume de usar dança flamenca.

M.

Texto 11:

Que a comida espanhola é meio apimentada, não são todos os pratos. Na Espanha os espanhóis tinham o costume de fazer rodeios.

A. P.

Texto 12:

A cultura espanhola é muito interessante, gostaria de conhecer os principais clubes da Espanha, de futebol, um país que a língua parece com a do Brasil, a cultura deve ser muito legal.

G.

Texto 13:

A língua espanhola é falada em diferentes tipos, dependendo do lugar onde estamos. E temos palavras que são parecidas com o português que são as cognatas.

N.

Texto 14:

Na Espanha há várias línguas por ex.: gallego e outras, a cidade mais conhecida é Bilbao. E é formada por várias províncias. E os espanhóis têm costume de fazer rodeios com touros.

J.

Texto 15:

La lingua española é falada de diferentes tipos em diferentes lugares da Europa.

Têm várias palavras cognatas.

No começo das frases exclamativas e interrogativas colocamos “¿” e “¡”.

La comida española es muy buena.

V.

Texto 16:

La comida española es muy buena, sobre la cultura ya sé que los españoles tem la costume de fazer rodeios con los touros.

Yo acho muy interesante la língua española y tengo vontade de aprendê-la.

F.

Texto 17:

Sobre a cultura española, eu não sei muito. Só sei que eles tem o costume de fazer rodeios com touros. Quanto à língua espanhola, eu acho muito interessante, e sempre tive muita vontade de aprender.

S.

Texto 18:

Na língua espanhola há muitas palavras cognatas, que facilitam o entendimento. Tenho muitas curiosidades sobre a língua espanhola, porém não tenho muitas informações.

M.

Texto 19:

A cultura espanhola e sua língua são interessantes para a gente que não está acostumado com as coisas de lá. As comidas de lá têm aparências ótimas, nunca comi, mas já vi na TV passando sobre a cultura e outras coisas de lá.

Eu acho meio estranho a cultura dos homens usar aquela roupa parecida com saias. Fica muito estranho. Eu acho muito interessante o modo que as palavras são faladas em espanhol, umas são engraçadas.

Outra coisa interessante é que alguns pratos da Espanha são bem mais picantes do que os do Brasil. Gostaria muito de conhecer a Espanha e aprender outras coisas que eles são acostumados a fazer lá.

B.

ANEXO 2 – Produção escrita final dos alunos de espanhol**Texto 1**

Señor Director:

Me llamo (...), estudio en (...) y (...) y tengo 17 años. Vivo en la ciudad de Taubaté, con mis padres. Me gustaría saber cuáles son los horarios de los cursos de lengua y cultura española, porque estudio por la mañana y por la noche, pero me gustaría muchísimo tener la oportunidad de estudiar lengua y cultura española en esa institución de enseñanza.

Gracias por la atención,

G.V.

Texto 2

Muy Sr. mío:

Le escribo para solicitar informaciones sobre los cursos de lengua y cultura española que ofrece su escuela.

Me llamo (...) tengo (...) años, vivo en (...), estudio en Taubaté, estoy terminando 2º. de Enseñanza Media. Estoy realizando un curso técnico de Mecatrónica y soy brasileña.

Siempre me gustó mucho la lengua española, tengo deseos de conocer mejor esa cultura. Pretendo cursar ingeniería en alguna universidad y seguir esa carrera.

Anticipadamente le agradezco la atención,

A.

Texto 3

Estimado Señor Director

Mi nombre es (...), vivo en Taubaté, pero nací en Rezende (RJ), tengo (...) años, estudio en una escuela muy buena llamada (...), y hago curso en escuela técnica.

El curso de español es muy importante para mí y para todos nosotros porque es una lengua muy hablada por otras personas en varios países del mundo, yo pretiendo perfeccionarme más en español para que tenga más oportunidad de empleo y me prepare para el mercado de trabajo.

Agradezco por la comprensión,

T.

Texto 4

Excmo. Señor Director,

Yo soy (...), tengo (...) años y vivo en (...) São Paulo. Estudio en (...) y hago curso en (...) también.

Estoy a escribir un e-mail para pedir informaciones respecto a su escuela y a los cursos que ofrece. Yo sé de la recomendaciones que hacen respecto a sus cursos y me gustaría mucho poder estudiar uno de ellos.

Me gustaría ser una jueza en el futuro y creo que sus cursos me podrán ayudar. Yo sé también que en mi carrera, voy a usar mucho todos los conocimientos que puedo absorber.

Además de eso, es muy difícil conseguir un empleo bueno y condiciones mínimas de vida. Por eso pido su colaboración.

Gracias,
C.

Texto 5

Excmo. Señor Director

Yo, (...), estoy escribiendo este e-mail para pedir una vaga para estudiar en esta universidad que dirige.

Soy una alumna muy aplicada y saco siempre buenas notas. Vivo en (...) y estudio en una de las mejores escuelas de la ciudad, dónde hice una oposición, en que me clasifiqué en tercer lugar.

Para mí, esa universidad es muy buena, tiene óptimo ensino.

Agradezco por la atención,

M.

Texto 6

Prezado Señor Director

Vengo a través de este e-mail pedir algunas informaciones respecto al curso que tu escuela ofrece sobre la lengua y la cultura española. Desde muy temprano tengo interés por esta lengua, me llamo (...), vivo en (...), una ciudad en interior de São Paulo, Brasil, soy brasileña y estudio en (...), en la escuela (...).

Todavía no trabajo, pero tengo muchos planes para mi futuro, y uno de ellos es cursar la universidad de designer y para esto me gustaría mucho saber más de la lengua española para expandir mi trabajo.

Agradezco anticipadamente por su comprensión y estoy aguardando su respuesta.

Atentamente,
L.

Texto 7

Ilmo. Señor Rector de la Universidad (...)

Yo, (...), brasileño, vengo a partir de esta solicitud, buscar informaciones respecto a la Universidad y sus cursos.

Es muy clara la importancia de la lengua española, pero no la conozco completamente, entonces necesito estudiarla.

Solicito una vaga en la clase de la referida lengua porque así yo podré estudiarla y tendré más éxito. Como dice, estoy realmente muy interesado en un curso de la universidad, pues necesito mucho conocer una nueva lengua, tengo (...) años y pronto terminará la enseñanza média.

Anticipadamente agradezco

A.

Texto 8

Estimado Señor Director

Buenas tardes, vengo por medio de este e-mail hablar que estoy muy interesada en algún curso de lengua española, creo que el Señor puede ayudarme dando informaciones respecto a los cursos que tienen.

Mi nombre es (...), vivo en (...), tengo (...) años, estoy en segundo año de la enseñanza media, mi escuela se llama (...); tengo como interés profesional trabajar en el area de Relaciones Públicas y pretiendo crecer en esta carrera.

Como le dice, estoy realmente muy interesada en un curso de esa universidad, pues necesito mucho de un lengua extranjera y me gusta mucho la lengua española.

Creo que puedo contar con usted, señor director, y sé que pueden ayudarme. Agradezco por su atención, sin más.

Muchas gracias,

E.

Texto 9

Ilustrísimo Señor Director

Mi nombre es (...), soy estudiante y vivo en Brasil, estoy haciendo un curso de lengua española y pretiendo hacer medicina.

Me gustaría informarme respecto a como puedo estudiar en su escuela, sería un honor tener cursos en español en un país que habla esta lengua.

Muchas gracias,

N.

Texto 10

Ilustrísimo Señor Director

Mi nombre es (...), soy estudiante y vivo en Brasil, estoy haciendo un curso de lengua española y pretendo hacer ingeniería de la computación.

Me gustaría informarme sobre cómo puedo estudiar en su escuela, porque, sería muy bueno tener cursos de español en un país de habla esa lengua. Además de esto, es muy importante hablar más un idioma y es bueno para el currículo.

Si puede ayudarme, seré muy grato.

M.

Texto 11

Excelentísimo Señor Director

Mi nombre es (...), soy estudiante y vivo en Brasil, estoy haciendo un curso de lengua española y pretendo estudiar medicina deportiva.

Me gustaría informarme sobre cómo puedo estudiar en su escuela, porque, sería muy bueno tener cursos de español en un país que habla esta lengua. Además de esto, es muy importante hablar más de una lengua y es bueno para el currículo.

Conocer la cultura española para mi es muy fascinante, pues siempre me interesé y soy aficionado por la danza, comida arquitectura y todo. Si puede ayudarme, le agradecería mucho.

P.

Texto 12

Buenas tardes, estimados Señores

Mi nombre es (...) y soy de Brasil. Tengo (...) años y estudio en una escuela llamada (...). Si posible, me gustaría recibir informaciones acerca de cursos de cultura y lengua española.

Estoy en el segundo año en la escuela de Enseñanza Media y, en próximo año pretendo ir a estudiar en Madrid. Quiero aprender español y estudiar en España pues siempre amé ese país. Pretendo estudiar Ciencias Jurídicas para entonces entrar en la política española.

Si ustedes pueden enviarme las informaciones, me quedará muy grato. Desde ahora les agradezco.

Con atención,

G.

Texto 13

Estimado Señor Director,

Yo voy a ir a España y me gustaría que el señor me ayudara respecto a cursos de lengua y cultura española de su escuela.

Me llamo (...), vivo en Brasil, en la ciudad de (...), estudio en la escuela (...) y hago (...) también.

Espero que pueda ayudarme, porque tengo muchas ganas de estudiar más la lengua española. Agradezco por la atención,

N.

Texto 14

Estimados Señores,

Mi nombre es (...), soy de Brasil, estudiante de la escuela (...), y también estudio en la escuela técnica (...).

Quiero mucho aprender nuevos idiomas y conocer nuevos países para conseguir mejores trabajos aquí en Brasil. Me gustaría informarme respecto a como puedo estudiar en su escuela, sería muy bueno para mi currículo, tener cursos en español, en un país que habla esta lengua.

Les agradezco muchísimo,

J.

Texto 15

Señor Director

Yo soy (...), me gustaría saber como puedo matricularme en un curso de lengua y cultura española, espero que sea muy interesante, y que yo aprenda muchas cosas respecto al español.

Yo estudio en (...), y vivo en (...), y hago curso de Mecatrónica y pretendo trabajar en esa área.

Agradezco por su atención,

V.

Texto 16

Ilustrísimo Señor Rector de la Universidad de (...)

Vengo repectosamente solicitar informaciones sobre esa universidad. Me gustaría saber si su escuela presenta clases de español para extranjeros, pues es una lengua que ya está muy expandida en el mundo y me gusta mucho estudiarla.

Mi nombre es (...) tengo (...) años. Vivo en Brasil pero pretendo vivir en Madrid para tener un buen estudio. Estoy cursando la Enseñanza Media en la escuela (...). Quiero hacer facultad de Periodismo, Radio y Televisión en España, pues en mi opinión es el mejor lugar para hacer estos cursos.

Agradezco mucho por su atención,

F.

Texto 17

Hola,

Soy (...) y estoy muy interesado en sus cursos de español y pienso que ayudará aún más, pues ya tengo un curso muy bueno en Mecatrónica.

Yo soy de (...) y quiero más un buen curso en mi currículo. Por eso todo, me gustaría mucho de saber más sobre el curso.

Agradezco por su atención,

S.

Texto 18

Estimados Señores,

Me llamo (...), vivo en (...), interior de São Paulo, Brasil, estoy cursando el segundo curso de la Enseñanza Media, en la escuela (...) y tengo muchas ganas de cursar una universidad española.

Yo también tengo mucho interés en comenzar en la carrera de Mecatrónica, yo tengo cursos de inglés y computación y espero que ellos puedan ayudarme con mi objetivo, para tener certeza de que yo quiero seguir como Mecatrónico, yo estoy haciendo este curso en (...), que es una escuela técnica.

Espero que ustedes puedan ayudarme a realizar mis deseos, y me gustaría mucho conseguir una oportunidad de estudiar en su universidad.

Muchas gracias,

M.

Texto 19

Excmo. Señor Director,

Yo soy (...), estoy a escribir un e-mail para usted esperando recibir informaciones respecto a cursos de lengua y cultura española, con el objetivo de ingresar en la universidad que usted administra.

Tengo (...) años, vivo en (...) y estudio en la escuela (...) y hago curso técnico en (...).

También me gustaría ser una persona bien sucedida en mi vida, y tengo certeza de que si yo puedo cursar tu universidad alcanzaré todos los sueños que yo tenga.

He recibido indicaciones de los cursos ofrecidos por ustedes y necesito más informaciones,

Muchas gracias,

B.

Texto 20

Buenas tardes, estimado Señor Director

Yo soy (...), estoy a escribir un e-mail para usted, esperando recibir informaciones respecto a cursos de lengua y cultura española, con objetivo de ingresar en la universidad que usted administra.

Tengo (...) años, vivo en (...) y estudio en la escuela (...) y hago curso en (...). Me gustaría a través de su universidad ser el mejor en mi profesión.

Muchas gracias,

R.

Texto 21

Excmo. Señor Director,

Yo pretendo ir a España para aprimorar mis conocimientos y también quiero una oportunidad de estudiar en su escuela para que yo pueda ser una persona más útil en el mercado de trabajo y principalmente tener condiciones de enfrentar la concurrencia.

Por eso, le pido que me envíe informaciones respecto a los plazos y matrículas en los cursos de lengua y cultura española.

Agradezco anticipadamente,

S.

Texto 22

Exmo. Señor Director,

Vengo por medio de este e-mail, escribir para que pueda ayudarme dándome informaciones respecto a los cursos de lengua y cultura española de su escuela.

Mi nombre es (...), vivo en Brasil, en la ciudad de (...). Estoy en el segundo curso de la Enseñanza Media, en la escuela (...) y estudio también en (...), donde hago Usinaje. Busco en mi carrera un buen trabajo y una vida estable para que cuando vuelva a Brasil pueda tener una cualidad de vida mejor. Me gustaría estar en España porque su cultura es increíble.

Agradezco anticipadamente la atención dispensada,

G.

ANEXO 3 – Texto sobre a comunicação escrita na era digital

FOLHA DE S. PAULO

domingo, 9 de abril de 2000 empregos ■ 5

Executivo

E-mail

THAIS ABRAHÃO
da Reportagem Local

A Internet pode ser uma forma mais rápida e prática de se comunicar com clientes, chefes e subordinados. O ambiente virtual, porém, não descarta a necessidade de nortear o uso do e-mail com alguns princípios de etiqueta.

"Como em qualquer relacionamento, é importante comunicar-se bem, de forma objetiva e cordial. E pelo meio mais adequado: assuntos mais delicados e importantes não descartam um telefonema ou uma reunião", avisa Cláudia Matarazzo, jornalista e consultora de etiqueta, autora do livro "net.com.classe" (ed. Melhoramentos, R\$ 15,90).

Para Cláudia, apesar de ser uma vitrine e uma ferramenta importante para os negócios, é preciso saber usar a Internet. "Na rede não existe anonimato. Por isso todo cidadão é pouco na hora de enviar certas mensagens."

Por conta disso, existem em algumas empresas códigos de ética não-oficiais, que orientam os funcionários sobre a etiqueta na comunicação interna e externa.

"Não há vigilância. A equipe se conhece e sabe quais mensagens são indesejadas, como as de conteúdo discriminatório", diz Marcelo Ballona, diretor do site de comércio eletrônico Submarino.

Pior que receber um e-mail com piadas de mau gosto é ser envolvi-

do, por engano, numa discussão pessoal entre funcionários. "Por distração, um dos e-mails cujo conteúdo não era muito amistoso foi enviado para as pessoas erradas. Todos os envolvidos acabaram sendo advertidos", conta.

Pornografia

No provedor AOL (America Online), a única restrição recai sobre a pornografia, e a regra é ter bom senso nos assuntos abordados nas mensagens, segundo Silvia Bassi, diretora de conteúdo.

"Não há uma proibição formal, mas pedimos que a equipe priorize os assuntos profissionais ao utilizar o e-mail no trabalho, pois o excesso de mensagens pode deixar o sistema lento", diz Silvia.

A empresa utiliza, além do correio eletrônico, um sistema de mensagens instantâneas, que integra a AOL em toda a América Latina e Estados Unidos.

"O dispositivo é prático, pois as mensagens saltam na tela quando chegam. É possível falar com qualquer funcionário que esteja conectado no momento, o que torna os interurbos entre as unidades da empresa mais raros."

Mas o "velho" e-mail ainda é muito utilizado, de acordo com a finalidade. "Quando quero detalhar um pouco mais a mensagem, enviar um documento anexado ou falar com diversas pessoas ao mesmo tempo, o e-mail é um ágil pombo-correio", afirma Silvia.

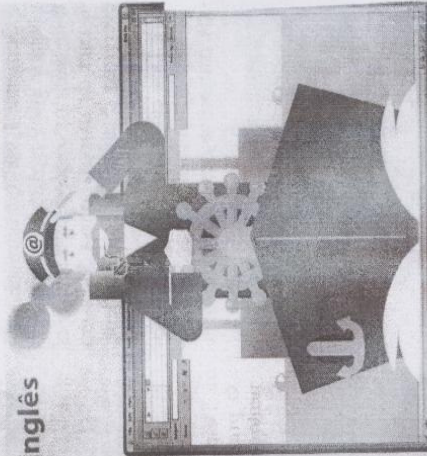
Navegue como um almirante inglês'

Editoria de Arte/Folha Imagem

Navegue como um almirante inglês

Algumas regras de etiqueta na Internet

- Não dispense a saudação inicial, mas evite rebuscamentos como ilustríssimo e excelentíssimo
- Assine sempre, mesmo que o seu nome conste no cabeçalho da mensagem
- O campo "assunto" é indispensável e ajuda o destinatário a organizá-lo, caso faça um arquivo de correspondências
- Evite mensagens longas, pois correm o risco de não serem lidas. Se o assunto pedir, divida em duas ou mais mensagens curtas
- Anexe arquivos (cartas, listas, citações) que possam agilizar o entendimento da mensagem
- Use a linguagem informal nos e-mails pessoais e a formal nos profissionais
- Leia sempre o e-mail antes de enviá-lo, em busca de erros de português ou de digitação, que, dependendo da palavra, podem ter sentidos catastróficos
- Não utilize letras maiúsculas, pois equivalem a um grito na comunicação eletrônica
- Principalmente no ambiente profissional, seja econômico nas mensagens e escreva somente o necessário



■ Se estiver mandando cópias, siga a hierarquia: primeiro para o superior, depois para os demais

■ Não demore a responder suas mensagens. Esperar mais de 40 horas por uma resposta é considerado uma ofensa pelos internautas

■ No caso de atendimento a clientes, caso a solução seja demorada, envie ao menos uma resposta automática, avisando que as providências estão sendo tomadas

■ Cuidado com as declarações feitas pelo correio eletrônico; o e-mail não deixa de ser um documento

Fonte: livro "net.com.classe" "Um Guia para Ser Virtualmente Elegante", ed. Melhoramentos, de Cláudia Matarazzo