

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

Renata Aparecida de FREITAS

Universidade de Taubaté - UNITAU

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

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

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LENGUA ESPAÑOLA EN EL CURSO DE LETRAS PARA LA PROGRESIÓN DE NIVELES DE REFERENCIA

Resumen: En este relato de investigación se describe la elaboración y aplicación de prácticas de escritura, organizadas por medio de géneros discursivos, fundamentadas en el estudio de gramática e insertadas en contextos culturales. Este trabajo es la respuesta al problema que he enfrentado en mi docencia como formadora de profesores de español en la carrera de Letras en una institución privada de enseñanza superior en el Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, cual sea, el nivel básico de conocimiento de la lengua española que llevaba el graduando del curso, futuro profesor. El objetivo de esta investigación es verificar que la aplicación de esas prácticas facilita la progresividad del conocimiento de la lengua en el campo de la producción escrita. Para ello presentamos aquí los análisis de las escrituras de tres estudiantes, que representa una muestra de 20% del grupo que participó de la investigación. Los procedimientos incluyeron investigación bibliográfica y de campo. Los resultados comprobaron

la hipótesis de que la organización de la escritura habría de llevar a la progresión de niveles de competencia, propuestos según los *Niveles de referencia* do *Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas*, pues los estudiantes lograron alcanzar el nivel avanzado de Usuario Competente de la lengua, al escribir textos argumentativos.

Palabras clave: géneros discursivos; prácticas de escritura en español; progresión de Niveles de Referencia.

WRITING PRACTICES IN SPANISH LANGUAGE FOR TEACHERS TO BE ACORDING THE PROGRESSIVE LEVELS OF THE EUROPEAN FRAMEWORK

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

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

INTRODUÇÃO

Neste relato de pesquisa descrevo a elaboração e a aplicação de práticas de produção escrita, organizadas por gêneros discursivos, fundamentadas no estudo da gramática e inseridas em um contexto cultural. O trabalho desenvolvido surgiu como resposta ao problema por mim encontrado em minha prática docente, como formadora de professores de espanhol no Curso de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior localizada no Vale do Paraíba, Estado de São Paulo: o nível básico de conhecimento de espanhol apresentado pelo graduando, futuro professor. Em 2005, ao assumir a disciplina Língua Espanhola no oitavo e último semestre do curso, pedi aos alunos que escrevessem um pequeno texto, um bilhete com um recado para um suposto colega de apartamento. A intenção era verificar o estado da

produção escrita em espanhol do futuro professor dessa língua, a poucos meses de sua graduação.

Durante a correção, chamou-me a atenção os textos escritos em “portunhol”. As palavras desconhecidas eram escritas em português, ou criava-se um vocábulo para aquilo que não se sabia nomear na língua-alvo. De acordo com os níveis de referência do *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*¹ (2002), essa produção foi classificada no Nível A2, ou de Usuário Básico da língua.

Ao relacionar início e fim do curso, percebi que o aluno chegava à graduação sem conhecer a língua que pretendia ensinar e saía sabendo um pouco de vocabulário e algumas estruturas simples – Presente do Indicativo, conectores básicos - empregadas na produção escrita, conhecimentos a meu ver insuficientes para um professor de língua espanhola.

Os elementos da realidade com a qual me deparava na formação desse professor (a carga horária de duas horas / aulas semanais, o desconhecimento da língua pelo aluno no início do curso, o nível elementar de conhecimento ao concluí-lo) apontavam para a necessidade de adaptar as práticas em classe e os conteúdos ao tempo de aula disponível e às características do alunado, com o objetivo de melhorar seu nível de conhecimento da língua. Na impossibilidade de trabalhar as quatro habilidades necessárias a um bom desempenho em língua estrangeira (destrezas orais, auditivas, leitura e produção escrita), optei por focar a produção escrita. Essa foi a gênese deste trabalho, de práticas de produção escrita para a progressão de níveis de referência.

Para sua realização foram tomadas como base teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, gêneros discursivos na produção de textos e obras de referência no ensino de espanhol para a organização das práticas escritas, como o *Marco Común Europeo para Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas* (MCR, 2002), que possibilitou o diagnóstico e a classificação da produção inicial e o estabelecimento do nível de referência a ser alcançado pela produção final, e o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (PCIC, 2007), que forneceu

¹ O *Marco Común de Referencia* (2002), um dos documentos utilizados na elaboração desta pesquisa, será descrito mais adiante.

elementos para a construção dos roteiros ou módulos que orientaram cada etapa do trabalho, fundamentando o caminho a ser seguido para a progressão da escrita. Os gêneros discursivos possibilitaram ao aluno trabalhar com textos significativos, identificados com as necessidades do seu dia-a-dia, tais como bilhetes, cartões postais, cartas pessoais e comerciais, cartas de reclamação.

O ENFOQUE COMUNICATIVO E O ENSINO DE ESPANHOL / LE

A evolução dos estudos semânticos e sociolinguísticos na primeira metade do século XX contribuiu para o aparecimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Essa abordagem caracteriza-se por levar em conta as circunstâncias em que o texto, oral ou escrito, é produzido e interpretado; vê a língua como instrumento de comunicação e considera o conteúdo gramatical como coadjuvante no processo de aprendizagem, como explica Pires (1997, p.60): *a comunicação é o objetivo da instrução de segunda língua ou língua estrangeira [...] e o conteúdo gramatical pode auxiliar a aprendizagem de alguns alunos.*

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

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

O conceito de competência comunicativa tem origem na crise do modelo estruturalista de ensino de idiomas, no qual se fundamentava o audiolingualismo. Esse modelo metodológico predominou nas décadas de 1950 e 1960, e baseava-se em uma descrição bastante rigorosa das estruturas gramaticais e em uma teoria de aprendizagem neobehaviorista, segundo a qual, através de uma prática repetitiva das estruturas da língua e do devido reforço por meio de experiências positivas para o aprendiz, acompanhados do acionamento de mecanismos

inconscientes de analogia e generalização, se chegava a um uso automático e correto da língua que se pretendia aprender.

O audiolingualismo fundamentado nas teorias estruturalistas predominou no ensino de línguas estrangeiras até o início da década de 1970, quando as críticas a ele, tanto de ordem teórica como prática, tornaram-se mais frequentes (LEFFA, 1998). O ensino da gramática também passou a ser questionado, criticado ou simplesmente ignorado. A consequência foi a derrubada, a partir do final dos anos 1960, de muitas das crenças nas quais se basearam as ideias que inspiraram a organização de diversos materiais de ensino.

A inovação metodológica surgiu a partir das críticas de Hymes à “competência linguística” defendida por Chomsky. Para Hymes (2000), a gramática gerativa de Chomsky, que opõe competência e realização, poderia explicar aspectos sintáticos, mas não serviria de base para a elaboração de uma teoria geral da língua. Hymes acreditava que o conhecimento de vocabulário e gramática não era suficiente para se falar corretamente uma língua, sugerindo seu estudo em um contexto cultural e o uso de material autêntico no processo de ensino/aprendizagem.

Anos mais tarde, o conceito de competência comunicativa de Hymes foi reformulado por Canale e Swain, como descreve Pires (1997, p. 61), compreendendo:

a) Competência sociolinguística: produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, que dependem de fatores como o status dos participantes, o objetivo da interação e as normas ou convenções que regem as interações.

b) Competência discursiva: capacidade de combinar formas gramaticais e significados para a produção de um texto unificado, seja escrito ou falado, em diferentes gêneros.

c) Competência gramatical: domínio do código linguístico, verbal ou não verbal. Está constituída pelas regras e elementos característicos da língua, como o vocabulário, o processo de formação de palavras, a formação de períodos, a pronúncia, a ortografia e a semântica.

d) Competência estratégica: capacidade de utilizar estratégias para compensar problemas de comunicação, causados tanto pela falta de conhecimento linguístico como pela falta de alguma ideia que se queira expressar em determinado momento (*esquecimento momentâneo*).

Llobera (1995) comenta que o conceito de competência comunicativa, com seu caráter catalisador, enriqueceu os aportes ao campo da didática das línguas estrangeiras. A gramática, a pragmática e a análise do discurso foram modificando o conceito de linguagem de tal maneira que o ensino de língua estrangeira permite hoje numerosos enfoques, adaptados a necessidades e circunstâncias mais ou menos favoráveis e de acordo com expectativas culturais.

A GRAMÁTICA NO ENFOQUE COMUNICATIVO: FORMA OU SIGNIFICADO?

A adoção do enfoque comunicativo resultou, em um primeiro momento, na negação da necessidade de se aprender gramática. O acompanhamento do desempenho dos alunos, entretanto, demonstrou que não era bem assim. Richter (2003), em seus estudos, aponta para a necessidade da junção entre comunicação e gramática e para a conscientização de que optar pela abordagem comunicativa não significa descartar o ensino de gramática. O autor explica que a abordagem estrutural não foi, em absoluto, substituída pela funcional. Os enunciados mantêm sua estrutura de frases ou orações, mas sua função comunicativa é variável e depende de fatores relacionados ao contexto e ao ambiente social:

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

Richter (2003) considera que a abordagem comunicativa em si mesma não é suficiente para a construção da interlíngua. Acredita que a construção da competência comunicativa deve ser acompanhada pelo ensino centrado nos aspectos formais da gramática, e que a conciliação da forma (enfoque gramatical) com o sentido (enfoque comunicativo) aplica-se tanto ao ensino

de língua materna (LM) como ao de LE. Para confirmar a necessidade do ensino de gramática nos cursos de línguas, o autor apresenta conclusões de seus estudos:

a. O ensino da gramática contribui decididamente para melhorar a aprendizagem de línguas, observando-se melhores resultados quando o aprendiz está em um nível de desenvolvimento linguístico-cognitivo compatível com os itens gramaticais a ensinar e quando lhe é fornecido um *feedback* constante sobre seu desempenho.

b. A modificação calculada do *input* fornecido ao aluno pode influir na eficácia do ensino / aprendizagem de uma língua (estratégias de “insumo intensivo” e de “enriquecimento do insumo”)². Não contribui, no entanto, para a erradicação de incorreções estruturais já existentes.

c. As estratégias de apresentação de conteúdo gramatical podem ou não interferir na qualidade do ensino. Instruções explícitas ou implícitas são ambas proveitosas para o ensino de línguas, sendo a primeira mais eficaz para casos complexos. A apresentação dedutiva (da regra aos casos) e a indutiva (dos casos à regra) devem ser adotadas, sendo que o ensino dedutivo funciona melhor com regras que possam ser explicitadas com clareza.

d. Quanto à elaboração de atividades e materiais didáticos, tarefas centradas em itens gramaticais específicos são mais difíceis para fins de produção textual do que para fins de compreensão. O professor pode criar um banco de pequenos textos autênticos para serem reunidos numa unidade, de acordo com a sua finalidade.

As críticas do autor ao *comunicar-se e nada mais* em sala de aula se devem à constatação de que as condições nesse ambiente implicam uma redução drástica da quantidade e da qualidade dos alocutários possíveis para as interações. A comunicação, mesmo planejada, é ainda restrita no *input* e na oportunidade de cada aluno expressar-se.

² Estratégia de “insumo intensivo”: textos contendo alta frequência de formas escolhidas para uma aula ou unidade do curso. Estratégia de “enriquecimento do insumo”: modificação do texto para que contenha maior taxa de determinadas formas. Richter, 2003, p. 150-151.

Além disso, há que ser levado em conta o tempo disponível para a interação significativa em sala de aula, que não permite a participação de todos os alunos e, mesmo que isso aconteça, cada aluno terá um tempo irrisório para se manifestar, proferindo enunciados de uma só sentença por vez. Diante desse quadro, o autor recomenda ao professor que abandone o que chama de *atitude gramaticocêntrica* e priorize o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. (RICHTER, 2003, p.157).

A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE IDIOMAS

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

As autoras apresentam a evolução dos objetivos de ensino de LE em relação à inclusão do componente cultural, lembrando que, até a década de 1960, o foco do ensino recaía sobre a gramática, ficando a cultura à parte, apresentada em inserções esporádicas e descontextualizadas. Mais recentemente, Miquel (2003) definiu a competência sociocultural como

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

O desenvolvimento da competência intercultural, para Camilleri (2003), pressupõe o avanço através de fases que o aprendiz atravessa, que vão desde o estranhamento até a aceitação. Na fase inicial de abordagem da nova cultura, a percepção do estudante é simplista

e tende ao estereótipo. Esse aspecto exige atenção do professor, pois muitas vezes o estereótipo é negativo, e pode ser facilmente reforçado.

A importância de integrar aspectos culturais ao ensino de uma língua estrangeira se dá, sobretudo, para evitar o choque cultural quando o aprendiz é exposto à nova cultura, seja *in loco*, seja pelo contato com um estrangeiro.

Iglesias (2003) descreve os sentimentos provocados pelo choque cultural: tensão, clima de repulsa, desorientação, sensação de perda, surpresa, impotência. Hofstede (2005) explica que o choque cultural se dá quando estamos em um entorno diferente e esperamos que as pessoas se comportem da maneira como estamos acostumados em nosso entorno original.

Vázquez (2006), por sua vez, aponta quatro etapas para o choque cultural: a *lua de mel*, em que se valorizam mais as semelhanças com a cultura de origem do que suas diferenças; a etapa de crise, em que o que era *exótico* passa a ser visto como *estranho*³; a etapa conformista, em que se passa a entender a nova cultura; e a etapa de assimilação, na qual os valores antes considerados estranhos passam a ser considerados como normais.

O conhecimento de que o choque cultural pode resultar em mal-entendidos nas diversas situações de interação entre representantes de culturas diferentes leva o professor à consciência de que, além de preparar o estudante para comunicar-se, é necessário prepará-lo para enfrentar e superar as diferenças culturais. Iglesias (2003) descreve a aprendizagem cultural como um processo no qual *o indivíduo, ao experimentar a compreensão de outras formas de agir, de valorizar e perceber, consegue compreender melhor a si mesmo e a sua cultura de origem.* (IGLESIAS 2003, p. 9). A flexibilidade cultural, a orientação social, a disposição para comunicar-se, a capacidade para solucionar possíveis conflitos, a paciência, a sensibilidade intercultural e a tolerância às diferenças, além do senso de humor, são qualidades pessoais que favorecem a aprendizagem cultural, de acordo Iglesias (2003).

Miquel e Sans (1992) aconselham evitar que os estudantes realizem inferências e generalizações a partir de sua língua e cultura materna, adotando atitudes que favoreçam a

³ Grifos da autora.

autonomia cultural (como, por exemplo, a observação). O trabalho do professor deve estar centrado tanto nas semelhanças como nas diferenças, ao colocar em contato culturas distintas. Deve ser prática habitual em sala de aula a explicitação e a comparação dos modos de agir e de entender o mundo tanto da língua e da cultura meta quanto da própria, para que o aluno possa conhecer melhor sua própria cultura e superar atitudes e condutas etnocêntricas.

Atividades de aprendizagem que incluem o componente cultural têm a finalidade de preparar os alunos para a comunicação intercultural, conscientizando-os de que nenhuma cultura, com seu conjunto de crenças, costumes e valores não é única nem absoluta, nem superior ou inferior a outra. O objetivo maior de preparar o estudante para a comunicação em língua estrangeira em um contexto sociocultural pode ser resumido nas palavras de Miquel e Sans (1992, p.9): *Quizá, de este modo, restituyendo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor.*⁴

O MARCO COMÚN DE REFERENCIA E O PLAN CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES: DIRETRIZES PARA O ENSINO DE E/LE

O *Marco Común de Referencia* (2002, doravante MCR) para ensino e aprendizagem de língua estrangeira surgiu a partir da preocupação do Conselho Nacional da Europa em fornecer diretrizes que uniformizassem os parâmetros de aprendizagem de língua estrangeira nos diversos países. Essa obra oferece uma base comum para a elaboração de programas de ensino, cursos, materiais didáticos, exames de avaliação de nível e outras atividades ligadas ao ensino / aprendizagem de idiomas. Descreve os conteúdos que os estudantes precisam aprender para utilizar a língua para se comunicar, bem como os conhecimentos e destrezas que precisam ser desenvolvidos para garantir-lhe uma atuação eficaz e “define níveis de domínio linguístico que permitem comprovar o progresso dos alunos nas diferentes fases da aprendizagem”. (MCR, 2002, p.1).

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

⁴ Talvez, deste modo, restituindo tanto a concepção de cultura como a de língua, possamos contribuir, de passagem, para que os povos se entendam um pouco melhor.

Quadri 1. Adaptação do quadro *Niveles comunes de referencia: escala global*. (MCR, p. 26).

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

Descrição dos níveis comuns de referência, representados por A1 a C2:

- **Nível A1 (Acesso):** é o nível mais baixo do uso gerativo da língua, ponto em que o aluno pode interagir de maneira simples. Sabe apresentar e responder perguntas sobre si mesmo, sobre o lugar onde vive, sobre as pessoas que conhece e as coisas que possui.
- **Nível A2 (Plataforma):** neste nível o usuário ou aprendiz utiliza a língua para cumprir funções sociais, tais como cumprimentar e dirigir-se às pessoas de maneira amável, reagir a notícias, responder sobre suas atividades profissionais e de lazer, convidar e responder a convites, oferecer e responder a um oferecimento, discutir o que fazer, aonde ir e preparar um encontro ou entrevista.
- **Nível B1 (Umbrai):** o usuário é capaz de manter uma interação e de fazer-se entender em diferentes situações de interação e tem flexibilidade linguística para enfrentar os problemas cotidianos.

- **Nível B2 (Avançado):** reflete a situação do usuário que apresenta desenvoltura em um discurso de caráter social e apresenta um grau de consciência da língua que lhe permite corrigir equívocos e erros que possam gerar mal-entendidos.
- **Nível C1 (Domínio operativo eficaz):** o usuário domina um amplo repertório linguístico que lhe permite uma comunicação fluente e espontânea.
- **Nível C2 (Maestria):** caracteriza um grau de precisão, propriedade e facilidade no uso da língua que lhe permite, entre outras habilidades, transmitir matizes de sentido de forma precisa.

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

O *Plan curricular* do Instituto Cervantes é o instrumento que garante a coesão da atividade acadêmica em toda a rede, possibilitando a seus docentes, em diferentes países, a organização dos conteúdos de maneira coerente, ao mesmo tempo adaptando-os às condições locais. Esse plano foi atualizado recentemente com base nos conteúdos do *Marco común de referencia* (MCR, 2002), estabelecendo níveis de referência específicos para o ensino de espanhol que integram aspectos culturais e o uso de gêneros discursivos, entre outros recursos, ao ensino de língua.

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

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

- Componente gramatical: Inventários: Gramática; Pronúncia e prosódia; Ortografia.
- Componente pragmático-discursivo: Inventários: Funções; Táticas e estratégias pragmáticas; Gêneros discursivos e produtos textuais.
- Componente nocional: Inventários: Noções gerais; Noções específicas.
- Componente cultural: Inventários: Referentes culturais; Saberes e comportamentos socioculturais; Habilidades e atitudes interculturais.
- Componente de aprendizagem: Inventário: Procedimentos de aprendizagem.

Para esta pesquisa foram utilizados, do *Plan curricular*, os componentes gramatical, pragmático-discursivo e cultural, com seus respectivos inventários, relacionados respectivamente aos níveis A1 a C1.

PROCEDIMENTOS

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 4º ano de Letras / Espanhol, turma 2008, de uma instituição particular de Ensino Superior, neste relato representados pela análise da produção escrita de três deles. Durante a realização da pesquisa, todos participaram ativamente da produção e refacção de textos, conscientes de que essas práticas favoreceriam sua produção escrita e o conhecimento da língua.

Para a coleta de dados considerei que, antes do início da pesquisa, havia no grupo alunos que já escreviam relativamente bem em língua espanhola (Grupo 1), outros cuja produção era regular (Grupo 2) e alguns poucos cujos textos apresentavam problemas que iam desde a ortografia até a coerência, com desvio do foco da mensagem e inadequação às características dos gêneros textuais pedidos (Grupo 3). Os grupos foram identificados respectivamente pelas siglas G1, G2 e G3.

Os procedimentos de pesquisa incluíram uma proposta de exercícios baseados na produção de gêneros discursivos. Após a correção, eram selecionados pela professora, e

levados para análise coletiva e discussão em sala de aula, fragmentos das produções escritas para a identificação de problemas como ortografia, conhecimento e escolhas lexicais, sintaxe, coesão e coerência do texto, em um momento de aprendizagem e reflexão para o grupo.

Para a análise e correção dos textos foram levados em conta aspectos que refletissem concretamente a evolução da produção escrita: a ortografia, o conhecimento e a escolha do léxico, a sintaxe; a coesão e a coerência dos textos, além de sua adequação ao gênero proposto e a realização de seus objetivos comunicativos. Todas as etapas de produção contaram com a refacção de textos, após a correção coletiva.

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

Os procedimentos adotados seguiram a linha da pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (2005, p. 10) que comenta que um dos objetivos da pesquisa-ação é “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.” Os descritores do quadro *Expresión Escrita en General* do MCR (2002) possibilitaram classificar no Nível A2 as produções escritas dos alunos anteriormente ao início das práticas. O quadro-resumo a seguir apresenta a visão geral dos elementos que constituíram os roteiros que orientaram a produção escrita durante o ano da pesquisa:

Quadro 2. Quadro com os roteiros da produção escrita.

Roteiros para produção escrita em Espanhol				
Ano 2008	Roteiro 1	Roteiro 2	Roteiro 3	Roteiro 4
Período	Março/abril	Maiο/junho	Agosto/setembro	Outubro/novembro
Nível de	A2 / A2+	B1	B2	C1

referência				
Tema cultural	O cotidiano	Saudades	Procurando trabalho	Minha opinião e meus direitos
Objetivo	Escrever textos relacionados a seu entorno e suas necessidades mais imediatas; escrever um texto curto descrevendo aspectos culturais ou lugares do país onde se encontra.	Escrever um texto de extensão média, contando sobre sua adaptação ao novo país, suas conquistas e dificuldades.	Escrever cartas formais, respondendo a um anúncio de emprego e candidatando-se a um emprego por iniciativa própria.	Escrever cartas de opinião a um jornal e cartas de reclamação por serviços que não correspondem ao oferecido.
Gênero discursivo	Bilhetes; notas; Cartão postal, formal e informal.	Carta pessoal	Carta comercial	Carta de opinião e carta de reclamação
Gramática	Acentuação; artigos; marcadores temporais; substantivos; adjetivos.	Demonstrativos; possessivos; pronomes OD e OI; advérbios, revisão de tempos verbais.	Pronomes pessoais: sujeito, OD e OI pronomes relativos; advérbios e locuções adverbiais; revisão de tempos verbais.	Relativo <i>cuyo</i> ; artigo neutro <i>lo</i> ; quantificadores; conectores; argumentação.

RESULTADOS

ANÁLISE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO: NOTAS CORTAS (BILHETES). NÍVEL A2.

Na primeira etapa da produção escrita, dentro do contexto cultural *Su cotidiano*, o aluno deveria escrever um bilhete avisando ao colega de apartamento sobre uma viagem urgente e pedindo-lhe um favor. Para alcançar seu objetivo comunicativo, o bilhete deveria:

- estar adequado ao gênero pedido, ao destinatário, à função ou intenção do escrito;

- ser coerente quanto às ideias: clareza em sua exposição, ordenação e distribuição, correlação entre as partes do texto (progressão temática);
- ser coeso: coesão estabelecida pelo uso de elementos anafóricos, conectores, relação entre os tempos verbais, pontuação.
- apresentar ortografia, domínio e emprego do léxico e manejo das construções sintáticas adequados ao nível inicial A2.

A correção do bilhete revelou que, entre os dezesseis alunos (100%), quatro (25%) atingiram otimamente os objetivos comunicativos do texto, quatro (25%) os atingiram bem, quatro (25%) os atingiram regularmente, três (18,5%) não alcançaram o objetivo comunicativo, apesar de estarem de acordo com o gênero trabalhado, e um (6,5%) não alcançou absolutamente esse objetivo, estando também em desacordo com o gênero trabalhado (essa produção faz parte dos trabalhos analisados). Acompanharemos a produção do aluno representante do grupo 3 (G3).

Transcrição do bilhete do aluno G3:

Lisboa, 31-03-2008.

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

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

Que Dios, mi querido compañero, no solo marche delante de ti, mas lo lleve en sus manos al encuentro de tu madre. ¡Bueno, que todo pase muy bien!

De todas as produções, essa foi a menos adequada. A correção foi conjunta, em sala de aula, feita em três etapas: na primeira, comentamos os problemas de ortografia, léxico e estrutura, ajustando o texto e mantendo sua forma original. Na segunda, fizemos a adequação do texto ao gênero pedido, com a eliminação de informações desnecessárias. Na terceira,

corrigimos o foco da mensagem. Descrevo e apresento o resultado de cada fase, até chegar à forma definitiva encontrada pelo grupo para a produção. O aluno não reescreveu o bilhete.

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

!Hola, mí querido amigo!

a) emprego de *mí*, pronome pessoal objeto indireto, em lugar de *mi*, adjetivo possessivo.

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

b) *para a la casa* ... como o texto foi digitado, é possível que se trate de erro de digitação: o aluno teria escrito “para a casa” e ao substituir “a” por “la” (*para la casa*) esqueceu a preposição em português. A melhor escolha, no entanto, seria *regresar a casa de tus padres*, sem artigo.

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

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

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

O acento mudou o tempo (*llegué*, passado) e a pessoa (*llegué*, yo/eu) do verbo, deixando a frase incoerente: “Gostaria muito que, quando cheguei a Madrid, que por favor não se esqueça de dizer a sua mãe...” O tratamento informal segundo o espanhol peninsular utiliza o pronome *tú* e verbo em segunda pessoa; neste caso, a forma correta seria *llegues*: *...que cuando llegues a Madrid...* Em português, o que se quis dizer.

quando llegue(s) a Madrid: “quando você chegar a Madrid...”

e o que efetivamente se disse equivale a: *quando llegué a Madrid*: “quando cheguei a Madrid...”

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

fue ella que: a construção com o relativo *que* pede o pronome *la*: *fue ella la que...* O verbo *ayudar*, rege preposição *a*, não *en*; *ayudar a alguien*; verbo *salir* não precisa de pronome; não há infinitivo conjugado em espanhol. Correção: *fue ella la que nos ayudó a salir de...*

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

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

...estamos se desarrollando mucho bien: concordância inadequada do pronome *se* com o verbo *estamos*, e na colocação do pronome. Melhor: *...nos estamos...*

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

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

g) *Que Dios no solo marche delante de ti ...mas lo lleve en sus manos...*

A expressão *no solo*, da oração anterior, faz paralelo com *sino también*, em lugar de *mas*. O pronome *lo* aparece em lugar de *te*. Correção: *Que Dios no solo marche delante de ti sino también te lleve en sus manos al encuentro de tu madre*.

A segunda fase da correção tratou da adequação do texto ao gênero pedido. O texto foi reconhecido pela classe como uma carta pessoal de extensão curta, estruturada em três parágrafos, caracterizada pelo cabeçalho (cidade, data), pela extensão do conteúdo, pelo desenvolvimento do assunto e pela fórmula de despedida. Para adequá-lo ao gênero pedido, seria necessário suprimir uma série de informações. Transcrevo a seguir a forma sugerida pela classe: o texto já com as correções da primeira fase, enxugado para atender às características de um bilhete:

Hola, amigo,

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

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

Hola, amigo,

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

Abrazos

CARTÕES POSTAIS: NÍVEL A2+

O Nível A2+ (MCR, p.34) representa um movimento ascendente nas tarefas propostas, sem alcançar, ainda, o nível B1, próximo estágio da produção escrita. A passagem por este nível me pareceu adequada devido ao fato de os alunos estarem estacionados no Nível A1 há três anos. Para escrever os cartões postais os alunos tiveram que ativar estratégias diferentes das usadas para escrever os bilhetes, utilizar os registros formal e informal da língua e apresentar uma informação cultural nos textos.

Cartão postal informal de G3:

09 de junio de 2008

Querida Xxxx:

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

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

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

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

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

- a) [parque] formado por bellos jardines, gramados, árboles centenarias, barquitos para alquilar; a concordância do adjetivo *centenarias* deveria ser no masculino, e os *barquitos* não “formam” o parque;
- b) ...durante el verano sucedanse conciertos de marionetas; uso do verbo sucederse;
- c) *No me olvidé de ti, mi gran amor, ¡compré un regalo muy especial!*; uso de Pretérito Indefinido, ortografia de palavra no início da frase e falta do pronome *OI* para o verbo comprar.

Na refacção foram corrigidos os problemas lexicais e de construção do texto: ...un parque formado por bellos jardines, árboles centenarios, con barquitos para alquilar y donde durante el verano, hay conciertos de marionetas... No me he olvidado de ti, mi gran amor, te he comprado un regalo muy especial.

CARTA PESSOAL: NÍVEL B1.

O objetivo do aluno nesse segundo nível, dentro do contexto cultural *Te extraño mucho*, é escrever uma carta a um amigo ou familiar descrevendo sua rotina no país de língua espanhola.

Carta pessoal do aluno G3:

Querida Mamá:

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

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

Son las últimas semanas de nuestras vacaciones. Su nuera esta deslumbrada, se encantó tanto que te compró un regalo muy especial [...], creo que vas gustar mucho. Ella no piensa en ninguno instante volver a Brasil, dice ayer, que las muyeres son feas, pero los hombres muy bellos...

[...]...sin preocupaciones mamá, luego estaremos de vuelta, diqa a todos que compré muchos regalos...

A carta cumpre com seu objetivo comunicativo, mas há um desvio do lugar do enunciador (*un estudiante brasileño en un país de habla española*), pois o aluno escreve contando sobre suas férias na Espanha com a família.

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

Análise de fragmentos:

a) ...*ansiosos en* *desfrutarnos*: A grafia correta do verbo é *disfrutar*, e não é verbo pronominal. *Ansiosos* pede preposição *por*.

b) ...*porque a* *todos días se preguntan cuándo que vamos*, *pues no vean la hora* ...desnecesários o *a* diante de *todos*. O pronome que acompanha o verbo *preguntar* deixa dúvidas quanto a sua escolha: *se preguntan* ou *nos preguntan*? Falta o artigo diante do substantivo *días*, complementando a expressão com o pronome indefinido *todos*. O verbo *ir* (*vamos*) deve ser usado em sua forma pronominal, *irse*, significando “ir embora”. O verbo *ver* deveria ser usado no indicativo: *ven*. *No ven la hora*... Correção: ... *porque todos los días nos preguntan cuándo nos vamos*...

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

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

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

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

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

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

g) *dice ayer*, *que las muyeres son feas*: *ayer* (ontem), tempo passado; o verbo deveria estar no *Pretérito Simple* e na terceira pessoa: *dijo*. Ortografia de *muyeres*.

- h) *luego estaremos de vuelta*: melhor *volveremos*, Futuro Simple.
- i) *Diga a todos que compré muchos regalos...* O *Pretérito Perfecto* é usado para estabelecer a ligação entre a ação passada e o tempo presente: *he comprado*, em lugar de *compré*; os verbos *comprar* e *dizer* são usados como transitivo direto e indireto. Falta o pronome *les*: *Dígales a todos que les he comprado muchos regalos*.

CARTA DE OPINIÃO: NÍVEL C1

No dia 21 de fevereiro de 2008 o diário argentino *Clarín* publicou uma notícia em seu caderno de economia, cujo título era: *Los mineros tienen los mejores sueldos y el campo, los peores*. No dia 7 de março do mesmo ano, foi publicada, com o título *Los sueldos de los trabajadores rurales*, uma carta-resposta à matéria, escrita por um empresário / produtor rural, que defendia o ponto de vista dos empregadores. Pedi aos alunos que se colocassem no lugar do trabalhador rural e escrevessem uma carta ao mesmo jornal, refutando os argumentos do autor da primeira carta. Deveriam apresentar o problema, os argumentos favoráveis e contrários durante o desenvolvimento do texto e encerrá-lo com uma conclusão, que poderia ser sugestões para a solução do problema, um pedido para tomada de providências ou uma ameaça. Essa estrutura é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 3.. Esquema simplificado para elaboração do texto argumentativo.

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

A carta de G3 apresentou o cabeçalho característico desse gênero, com cidade, data e nome do jornal a que se dirigia. O texto está bem construído e é coerente. No primeiro parágrafo, aparece o problema; no segundo, a situação do trabalhador rural sob a ótica de um deles; e no último o autor conclui reafirmando a importância da classe para a construção de um mundo melhor. Segundo o quadro-esquema que utilizamos para a análise das cartas de opinião, temos:

Quadro 4. Quadro para análise da estrutura argumentativa na carta de opinião de G3.

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

Algumas adequações foram feitas quanto ao vocabulário:

- a) ...*ventajas que el periodista describió.* Não foi o jornalista que descreveu as vantagens oferecidas ao trabalhador rural, mas um proprietário ou empresário do campo. Na reescritura o aluno corrigiu: ...*ventajas que el propietario describió.*
- b) ...*a nuestros hijos es ofrecido...* obrigatória a presença do pronome objeto indireto antes do verbo: *a nuestros hijos les es ofrecido...*
- c) ...*un coche muy viejo que no completa su trayecto a la escuela, siempre estraga en el camino.* Preposição *hasta* em lugar de *a*, e substituir *estraga en* (*el camino*) por *estropea por el camino*: ... *no completa su trayecto hasta la escuela, siempre se estropea por el camino.*
- d) *Los chicos son llevados a la escuela con palabrotas e insultos...* melhor construção: ...*bajo palabrotas e insultos.*
- e) ...*somos constructores de un nuevo mañana:* cabe o uso do artigo definido: ...*somos los constructores...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Minha hipótese de que a elaboração de uma prática de produção escrita organizada por módulos ou roteiros, envolvendo o trabalho com gêneros discursivos, com procedimentos orientados por obras de referência para o ensino de espanhol, permitiria que os estudantes viessem a produzir textos coerentes e coesos e eficientes quanto à comunicação, foi corroborada.

Uma de minhas constatações foi que o aluno representante do grupo que mais dificuldade tinha na expressão escrita (G3), que no início confundia os gêneros e desviava o foco da mensagem, saiu-se muito bem em suas cartas de reclamação e de argumentação, textos finais do roteiro. Seu desempenho, bem como o dos demais alunos, reflete a melhoria de todo o grupo.

Os próprios alunos acompanharam e comprovaram sua progressão. Segundo eles, a experiência contribuiu não somente na aprendizagem de espanhol, mas também para sua produção escrita em português. Comentaram que os modelos de carta de apresentação e *curriculum* serviriam para sua vida profissional. Alguns alunos que já lecionavam comentaram que estavam adaptando os procedimentos desta pesquisa para o ensino de espanhol na escola fundamental.

A prática de refacção dos textos, embora trabalhosa para o aluno, funcionou muito bem e teve ótima aceitação pelos alunos. Destaco sua importância, bem como a dos

momentos de correção conjunta e reflexão sobre a língua, quando os alunos discutiam suas diversas possibilidades de uso, desenvolvendo a consciência linguística que favoreceu a progressão dos níveis de referência.

A motivação e o empenho do grupo também foram fundamentais para o sucesso da pesquisa. Os alunos ficaram um pouco apreensivos quando reconheceram, na primeira correção conjunta, fragmentos de suas produções, mas ao ver que o autor nunca era identificado e que o objetivo era sua aprendizagem, sentiram-se confiantes e à vontade. Essa dinâmica de correção conjunta com fragmentos de textos projetados, salvaguardada a identidade dos autores, colaborou para tornar as aulas interessantes e motivar os alunos.

Os roteiros bimestrais foram trabalhados durante um ano, sendo que os seus itens podem ser adaptados para aplicação ao longo do curso de Letras, ampliando-se o número de gêneros a serem trabalhados, incluindo-se novos temas para o estudo de gramática.

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

Acredito que as práticas aqui descritas podem servir aos professores de idiomas que atuam em cursos de Letras ou mesmo no Ensino Médio e Fundamental, por sua adaptabilidade ao ensino e aprendizagem de outra língua estrangeira ou de outra habilidade necessária para o bom desempenho em uma LE.

Tenho aplicado esta prática com sucesso no curso de Letras Espanhol, bem como no Ensino Médio, para ensino de Língua Portuguesa.

Lembro aos professores de idiomas do Ensino Superior, formadores de professores que vão levar a língua que aprendem na faculdade ao Ensino Fundamental e Médio, a importância de adaptar a prática docente e os conteúdos à realidade e às características de seus alunos, estabelecendo um objetivo claro a ser alcançado, compartilhando-o com seus alunos, para

que, juntos, possam colher resultados encorajadores e gratificantes para ambas as partes. Em março de 2010, G3 enviou-me uma mensagem eletrônica, em bom espanhol, para contar que fora o primeiro classificado num concurso para aulas de espanhol em uma escola estadual.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coimbra: Porto Editora, 1994.

CAMILLERI, A. G. How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence. (2003). Disponível em: <http://www.ecml.at/documents/pub129bil2003_camilleri.pdf>.

CASSANY, D. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. In: MAC, M. I. G. (Org.). *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2000.

CONSEJO de EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

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

HOFSTEDE, G. Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes. *Revista Monodialogo*. 2005. Disponível em: <elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp>.

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

IGLESIAS CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Aula intercultural*, Espanha, 2003. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf>

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

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

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

MIQUEL, Lourdes. Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela* n. 53, Madrid, abr. 2003. Disponível em: <cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/miquel.htm>.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, Espanha, 1992. Disponível em: <http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.sh>.

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

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

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

VÁZQUEZ, L. El choque cultural y los malentendidos. *Revista Monodílogo*, Espanha, 2006. Disponível em: <http://elenet.org/revista/espanol/lengualextranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp>.

Renata Aparecida de FREITAS

Professora de Língua Espanhola, Literaturas de Língua Espanhola e Espanhol Instrumental - UNITAU (Universidade de Taubaté); Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU (Universidade de Taubaté); Especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela PUC SP; Licenciada em Letras, Habilitação Português/Espanhol pela UNIP; Licenciada em Letras, Habilitação Português/Inglês pelo UNIBERO; Bacharel em Tradução pelo UNIBERO (Centro Universitário IProfessora de Língua Espanhola, Literaturas de Língua Espanhola e Espanhol Instrumental - UNITAU (Universidade de Taubaté); Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU (Universidade de Taubaté); Especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela PUC SP; Licenciada em Letras, Habilitação Português/Espanhol pela UNIP; Licenciada em Letras, Habilitação Português/Inglês pelo UNIBERO; Bacharel em Tradução pelo UNIBERO (Centro Universitário Ibero-Americano); Professora de Espanhol / LE pela Universidade de Salamanca (USAL)