

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

MARCELO GONÇALVES MACIEL

**ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A
INTERAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS PRODUZIDOS
EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre

2013

MARCELO GONÇALVES MACIEL

**ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A
INTERAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS PRODUZIDOS
EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof^a. Dr^a. PhD. Lucia Rottava

Porto Alegre

2013

**ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A
INTERAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS PRODUZIDOS
EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA**

Marcelo Gonçalves Maciel

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

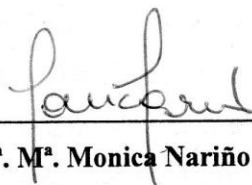
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. PhD. Lucia Rottava

Aprovado em: 08/01/2013

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª Ingrid Nancy Sturm



Prof^ª. M^ª. Monica Nariño Rodriguez

Porto Alegre, 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha família só tenho a agradecer por todo o apoio que me foi dado ao longo da graduação. Por mais que minha mãe dissesse que o mérito pelas conquistas acadêmicas sempre foi meu, sem os princípios que me foram ensinados eu não seria o que sou. Obrigado, Renata, minha irmã, a qual sempre que pode, ajudou-me na hora dos estudos. Minha mãe, Rosângela, obrigado, pela paciência ao escutar os meus desabaços, durante esta jornada de cinco anos de graduação. Meu pai, Renato, são nossas diferenças que nos constituem: “El día en que repartieron las familias ¡a mi me toco la mejor!”.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser o cenário e, ao mesmo tempo, colaborada direta das mudanças que sofri em meu pensar e em meu agir “nosotros, los de entonces, ya no somos más los mismos” (Pablo Neruda).

Aos meus alunos que com gestos nobres ou desafios me incentivaram a seguir na difícil, porém prazerosa carreira docente, “Felicidade se acha é em horinhas de descuido” (Guimarães Rosa).

Aos meus amigos que sempre tiveram paciência para aturar minha falta de tempo e humor, porém nunca se negaram a estar ao meu lado nas horas em que precisei, “Busca a tu complementario/ que marcha siempre contigo/ y suele ser tu contrario” (Antonio Machado).

À professora, Elisabete Peiruque, minha primeira orientadora e incentivadora a estudar sempre mais, “El sentido de escribir es buscar el sentido de la existencia (Rosa Montero)”.

Às minhas mães/professoras orientadoras de projeto de iniciação à docência, Ingrid Sturm e Jane Naujorks, obrigado, pelas oportunidades que vocês me proporcionaram. Vocês me fizeram perceber que a humanização deve estar sempre ao lado do academicismo “Se alguém já lhe deu a mão e não pediu mais nada em troca/ pense bem/ pois é um dia especial” (Cidadão Quem).

À minha orientadora de trabalho de conclusão de curso, professora Lucia Rottava, que sempre esteve disposta a me ajudar, obrigado, pelo empenho e pela atenção com meu trabalho: “O imprevisto acontece quando a gente menos espera” (Dito popular).

À professora Monica Nariño, la madre-profe, que com suas palavras e gestos únicos me incentivou a nunca desistir, “¿Para qué sirve la utopia?/Para eso sirve: para caminar” (Eduardo Galeano), que a ternura, sempre ressaltada, acompanhe-me em minha vida profissional.

EPÍGRAFE

[...] el espíritu de la juventud es un terreno generoso donde la simiente de una palabra oportuna suele rendir en corto tiempo, los frutos de una inmortal vegetación.

[...]

Sólo somos capaces de progreso en cuanto lo somos de adaptar nuestros actos a condiciones cada vez más distantes de nosotros, en el espacio y en el tiempo.

(Ariel, José Enrique Rodó)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo refletir sobre as condições em que a interação é construída, tomando como objeto de análise produções escritas e orais, com base em uma concepção interativa de linguagem. O exame das produções analisadas é de natureza qualitativa. Foram selecionados textos e gravações produzidas, ao longo do estágio obrigatório de espanhol, no semestre de 2012/2, com uma turma de terceiro ano da rede pública estadual de ensino. Os objetivos específicos estabelecidos, para a análise do *corpus* desta pesquisa, refletem sobre a maneira como se constituíram as produções escritas de aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE); e como se compuseram as produções orais desses alunos. Para a realização das análises presentes nesta pesquisa, buscou-se estabelecer critérios que contemplassem tanto as produções escritas quanto as produções orais. Para tanto, pensou-se no educando e na maneira como ele se apropria do novo código linguístico que lhe é apresentado, assim como todo o processo que está envolvido na adequação ao gênero discursivo solicitado através de tarefas desenvolvidas em sala de aula e fora da mesma. O enfoque comunicativo, metodologia de ensino eleita para reflexão, encontra subsídio na aceção de que linguagem é interação, portanto, a língua é ação. Deste modo, promover situações em que o aluno tenha de comunicar-se para ser compreendido, mostra-se como uma ferramenta importante de ser utilizada por professores de língua estrangeira em escolas. É, ao mesmo tempo, uma maneira de emancipar o aluno, pois este por meio do contato com outra língua/realidade constrói hipóteses importantes para sua formação pessoal e linguística.

Palavras-chave: Linguagem. Interação. Ensino. Espanhol como Língua Estrangeira.

RESUMEN

La presente tesina tiene por objetivo comprender las condiciones como la interacción es construida, se utiliza como objeto de análisis producciones escritas y orales. Se tiene en este trabajo una concepción interactiva de lenguaje. El examen de las producciones analizadas es de naturaleza cualitativa. Fueron seleccionados textos y grabaciones producidas a lo largo de la pasantía obligatoria de español, en el semestre de 2012/2, con un grupo del último año de la enseñanza media, de la red pública estatal. Los objetivos específicos establecidos, para análisis del *corpus* de esta investigación, reflexionan a cerca del modo como se construyeron las producciones escritas de aprendices de Español Lengua Extranjera (ELE); y como se compusieron las producciones orales de estos alumnos. Para la realización del análisis presente en esta investigación, se buscó establecer criterios que contemplaran tanto producciones orales cuanto producciones escritas. Para esto se pensó en el estudiante y el modo como él se apropia del nuevo código lingüístico. Así como, se reflexiona sobre el proceso que está involucrado en la adecuación al género discursivo que le solicitan al alumno, por medio de tareas desarrolladas en clase y extra clase. El enfoque comunicativo, metodología de enseñanza elegida, encuentra aporte en la acepción que define lenguaje como interacción, por lo tanto, la lengua es acción. De manera que promocionarle situaciones al aprendiz donde tenga que comunicarse para ser entendido, se muestra una herramienta importante para ser utilizada por profesores de lengua extranjera en escuelas. Al mismo tiempo, es una manera de emancipar el estudiante, pues este por medio del contacto con otra lengua/realidad construye hipótesis importantes para su formación personal y lingüística.

Palabras clave: Lenguaje. Interacción. Enseñanza. Español Lengua Extranjera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA REALIDADE, NOVAS PERSPECTIVAS E MUITOS DESAFIOS.....	12
1.1 O educando como ser autônomo do seu processo educacional.....	12
1.2 A <i>linguagem</i> como ponto de partida.....	13
1.3 Enfoque comunicativo para o ensino de ELE.....	15
1.4 A adoção do enfoque comunicativo nas metodologias de ensino: como pensar na competência?.....	19
2 DESENHO DO ESTUDO.....	23
3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES.....	28
4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ORAIS DOS PARTICIPANTES.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXO (produções escritas analisadas).....	48

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso explora as constatações observadas ao longo do estágio obrigatório de espanhol como língua estrangeira (ELE, doravante), em contexto educacional público brasileiro, mais precisamente, a interação, tomando como objeto de análise as produções escritas e as produções orais geradas no estágio pelas tarefas sugeridas em aula. Dentre os trabalhos desenvolvidos, alguns resultaram de atividades realizadas em classe, outros, porém extraclasse.

Percebe-se que o contexto de pesquisa sobre o ensino de ELE, em escolas públicas, é pouco explorado. Atualmente, o aluno de rede pública conta com materiais escolares que são consumíveis, ou seja, o estudante não necessita devolver esse material ao final do ano, o que comprova certo interesse, por parte do governo, para que o aluno tenha condições mínimas disponíveis para estudar uma língua. Ao mesmo tempo, pode ser observado, ao ser realizada uma breve análise do livro didático amplamente distribuído, *Síntesis: curso de língua espanhola*, elaborado por Martin (2010), a posição do sujeito como agente central de seu processo de ensino. Como se constata, o aluno passa a ser o centro de reflexão para a criação de atividades que promovam o seu interesse. O que revela, em certa medida, a visão governamental sobre a política de ensino de língua estrangeira (LE, doravante). A abordagem de como é tratado o conteúdo demonstra, também, o posicionamento em considerar a linguagem como interação entre os indivíduos e esse passa a ser o ponto de partida para a produção oral e escrita. Todavia, constata-se que, em contexto de ensino regular, em escolas públicas, duas dimensões são de difícil operacionalização e implementação: primeiro, ressalta-se a dificuldade ou as restrições de aplicar práticas de ensino em que o sujeito esteja na posição central no seu processo de conhecimento; segundo, observa-se o desafio em operacionalizar um processo de educação em que a interação norteie todas as tarefas a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, percebe-se a relevância em tomar a linguagem como *interação*. Observa-se, no entanto, que pesquisas que envolvem o interacionismo convergem no texto escrito como objeto de análise e reflexão ao se pensar no ensino de ELE. Questões ligadas ao ato de discurso individual, articuladas oralmente em relações interpessoais, carecem de uma pesquisa mais detalhada; por isso, para uma reflexão mais abrangente, este estudo valeu-se de observações constatadas, em sala de aula, sobre a apropriação da nova língua que é apresentada ao aprendiz.

Ao abordar a linguagem como interação, tem-se a língua como *ação*. A linguagem balizaria as experiências do sujeito, constituindo-se o espaço social de interação entre os seres humanos. Dessa maneira, este estudo segue a concepção bakhtiniana sobre o uso da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Criar condições de produção para o uso de LE, através de projetos que orientem o aluno como centro de estudo, é fomentar o processo de ensino de ELE. Assim como, analisar os aspectos reflexivos para a formação de enunciados é pensar em toda a complexidade que envolve a língua. Estes são os aspectos mais relevantes defendidos neste trabalho.

Moita Lopes e Cavalcanti (1991), ao abordar as pesquisas iniciais realizadas em sala de aula, no Brasil, definiram a pesquisa de base antropológica, como a investigação que se vale de diários de participantes, de gravações em aula e de documentos para fazer constatações do objeto de análise. Cabe frisar que, também, neste trabalho, os documentos são constituídos de produções escritas e orais.

No artigo, intitulado *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*, Moita Lopes (1994) passa a chamar a investigação que anteriormente fora denominada de base antropológica, de pesquisa interpretativista. O que se percebe, na realidade, é a mudança na nomenclatura de exame, pois a metodologia prossegue, com algumas ampliações, principalmente, no que condiz com a ênfase dada à visão de mundo dos participantes nela envolvidos. A realidade social, em contexto de sala de aula, segue orientando as ações de análise do investigador que observa as interações existentes no processo de ensino, discutidas em artigos de Moita Lopes e Cavalcanti (1991) e de Moita Lopes (1994).

Neste trabalho, tal contextualização metodológica se fez necessária devido ao fato da constituição de seu *corpus* ser composta, como já mencionado, por produções textuais (escritas e orais) geradas nas aulas ministradas pelo estagiário e complementadas com anotações realizadas no relatório de cada aula. A escolha terminológica é a interpretativista, cujas análises feitas são de natureza qualitativa, ou seja, o singular é fundamental para a sua constituição reflexiva.

O individual ou o particular é visto no seu uso, por isso a intersubjetividade é vista, na reflexão desenvolvida, como a maneira a qual os educandos, atores sociais, constroem e reconstróem os significados que são ensinados por meio do professor que assume o papel de vetor para novas perspectivas e realidades, apropriadas de diversas maneiras.

Em virtude das ponderações de natureza teórica prática, percebe-se a relevância em aprender outra língua. As constatações evidentes ao se observar os discursos produzidos por alguém que aprende uma LE é de que esta é obrigatória no mercado de trabalho atual, o argumento que mais se evidencia também como réplica a este questionamento é a importância que outra língua possui para se ter um bom emprego e suas consequências, assim como, o domínio que esse outro código pode fornecer ao se manusear determinados equipamentos necessários em algumas profissões. Percebe-se, na contemporaneidade, certa busca por inúmeros meios que facilitem e agilizem, ao mesmo tempo, o ensino de LE e da língua materna. Não são poucos os cursos dirigidos a determinados nichos ou abordagens de ensino que focalizam algumas das quatro capacidades necessárias para usar a língua, que dependeria da demanda, do interesse do aprendiz e do propósito em utilizá-la. Porém, há certo descompasso quando se pensa no espaço ocupado pela LE no ensino público brasileiro. Mesmo com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há mais de uma década, a LE ainda sofre pouco prestígio por parte dos professores que a ministra, talvez, uma possível resposta para tal problemática se encontre no fato de não se acreditar que o aluno possa aprender outra língua em um contexto escolar público. É evidente que o número de períodos destinados a essa disciplina é pequeno, como também, não são favoráveis as condições de infraestrutura de muitas instituições de ensino. Todavia, isso não exime o professor de educar seus alunos e mostrar a relevância de se aprender outra língua. Por isso, as constatações apresentadas, neste trabalho, restringem-se, em boa parte, aos processos que envolvem a educação de ELE e as reflexões presentes na interação observada na ação do professor e dos aprendizes/alunos, neste caso, percebidos ao longo da prática do estágio obrigatório de ELE.

Em virtude do exposto, o principal objetivo deste trabalho é compreender as condições em que a interação foi construída, tomando como objeto de análise produções escritas e orais, com base em uma concepção interativa de linguagem.

Os objetivos específicos, deste trabalho, refletem sobre a maneira como se constituem as produções escritas de aprendizes de ELE; e como se constituem as produções orais desses alunos.

As contribuições das reflexões desenvolvidas, neste trabalho, convergem no sentido de se pensar sobre determinadas posturas que podem ser adotadas por educadores de ELE em contexto de ensino público. Desse modo, este trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro, observam-se quatro seções, em que se encontram os temas necessários para que a análise das produções escritas e orais correspondesse à linha teórica adotada neste estudo. Para tanto, buscou-se evidenciar a importância do educando como foco de seu processo de ensino, pois a visão de linguagem, refletida, neste trabalho, o coloca como principal agente de interação em sociedade. Dessa maneira, o enfoque comunicativo¹, concepção de ensino centrada no educando, mostrou-se como questão relevante para pensar na prática docente adotada ao longo do estágio obrigatório de ELE. Abordou-se, também, a noção de competência presente em Canale (1995), já que esta se mostra relevante ao se pensar nas instâncias de apropriação de LE pelo aprendiz. No segundo capítulo, é buscada uma sistematização para as constatações observadas na análise das tarefas propostas e nas interações observadas nos textos orais por meio de ELE. No terceiro capítulo, examinam-se as produções textuais dos alunos. No quarto capítulo, analisa-se a interação nas produções orais tecidas ao longo do estágio. No quinto capítulo, são feitas as considerações finais sobre este trabalho de final de curso.

¹ Este trabalho se vale da pesquisa desenvolvida por Canale e Swain (1980), que elaboram um texto fundamental para a teorização do enfoque comunicativo.

1 ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA REALIDADE, NOVAS PERSPECTIVAS E MUITOS DESAFIOS

Diante do breve e do desafiante panorama apresentado na introdução, pensou-se este trabalho. Para tanto, buscou-se reunir questões fundamentais que se complementam quando se reflete sobre o ensino efetivo e emancipatório de ELE, que leve em conta a conjuntura social que o compõe, assim como, o aporte teórico necessário para a sua aplicabilidade.

1.1 O educando como ser autônomo de seu processo educacional

A prática docente indica o quanto é relevante pensar no aluno como protagonista e agente de seu processo educativo. Todavia, constata-se que há uma grande distorção quando esse tema é abordado. Muitos acreditam que o caos vivido atualmente pela educação tem como uma das justificativas no fato de o professor estar “dando” certa liberdade aos seus educandos, quando, na realidade, o tema é bem mais profundo. Confunde-se muito a ideia de liberdade, neste caso, com a falta de orientação, que pode ser da família, da escola ou de ambas. O termo *orientação* é utilizado, neste trabalho, no sentido de compreender a real relevância de estar inserido em um processo educativo, pois este envolve inúmeras posturas e comportamentos necessários para reconhecer-se como um agente transformador em sociedade. Dessa maneira, a liberdade deve ser fomentada como uma das posturas para buscar o que pode ser de interesse do educando, o que pode emancipá-lo. Não se pode acreditar em um ensino de LE que coloque o professor como transmissor unilateral de conhecimento. E, ao mesmo tempo, pensar que um conteúdo possa ser trabalhado da mesma maneira em diferentes turmas, há peculiaridades que estão em jogo. Levar em conta as relações de conhecimento construídas entre aluno-professor e aluno-aluno, em sala de aula, é oportunizar o espaço ocupado pelo educando, o de agente produtor de saber. Ao refletir sobre a interação no ensino de LE, por exemplo, não se tem em vista só os recursos linguísticos ou gestuais utilizados para o estudante comunicar-se por ela, estudam-se, na realidade, as particularidades desenvolvidas por indivíduos que ocupam um determinado espaço, em um contexto socio-histórico.

Ao observar os obstáculos enfrentados, quando se analisa o número quase escasso de períodos ocupados pela LE em uma grade curricular, deve-se atentar para a importância da liberdade do processo educativo. Já que é esta que fomenta o interesse do educando,

fundamental ao se pensar em atividades extraclasse ou mesmo no ato autônomo de se buscar músicas, livros e informações em outra língua. Como afirma Freire (2009, p.85): “O bom clima pedagógico democrático é o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deva estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”. É a liberdade aliada à orientação que torna o processo educativo como fato emancipatório na vida do sujeito.

Sabe-se que é o contato com a LE que torna possível a formulação de hipóteses importantes ao se pensar na interação em sala de aula. Por isso, percebe-se o problema em acreditar que o pouco espaço de tempo no ensino de LE deva ser ocupado com conteúdos gramaticais e infinitas listas de exercícios. Considerar o educando e suas particularidades como elementos fundamentais em reflexões para a criação de planos de ensino é levar em conta as singularidades do sujeito, pois as maneiras de compreender o uso da língua são diferentes; o educador deve saber disso e ponderar sobre esses fatores quando trabalha com seus alunos.

1.2 A *linguagem* como ponto de partida

Para Saussure (1995), a língua é um produto social e é constituída por um conjunto de convenções que se concretizam na prática da linguagem; eis uma importante característica apontada por esse linguista. Em sua concepção, a capacidade da linguagem é natural, ou seja, é uma propriedade do homem desenvolvê-la. A língua, então, seria adquirida pelo indivíduo no social e por meio da sociedade seria posta em prática a faculdade da linguagem.

O fato de pensar em tal postulado pela língua materna, talvez, faça com que essa constatação saussuriana seja mais clara. Parece, pois, que a língua dá conta da exteriorização de grande parte dos pensamentos e dos desejos de seu usuário. Porém, ao se pensar em LE, tal raciocínio se ampliaria? Uma possível resposta, por hipótese, é a de que o usuário assumiria outra maneira para expressar o que deseja. Ademais, outra questão surge, na medida em que se pensa o fato de colocar em prática um novo código linguístico, a fim de se valer da linguagem. Na realidade, possuir o conhecimento de outra língua é ampliar as situações de interação e, por conseguinte, o próprio repertório linguístico dos seus usuários/aprendizes em um determinado contexto social ou cultural em sociedade. Neste sentido, a concepção de *interação*, neste trabalho, está ligada à noção de língua. Esta é considerada a mais completa manifestação de linguagem para interagir. Não há, portanto, como se pensar em reflexões

sobre o ensino de língua se, ao mesmo tempo, não se delimita a fatia devida que cabe à linguagem.

Para entender as concepções de linguagem e sua influência na reflexão do que é língua, assim como, sua abordagem no ensino, faz-se necessário realizar um pequeno trajeto sobre as diferentes ênfases dadas sobre esse assunto. Cabe ressaltar que essas visões tiveram aceções distintas dependendo da linha teórica preponderante a sua época.

Nesse sentido, ao se fazer um percurso dessas concepções, verificou-se que a literatura da área tem indicado haver três concepções principais, a saber: *linguagem é expressão do pensamento*, *linguagem é instrumento de comunicação* e *linguagem é uma forma de interação*. É sobre esta última aceção que se pretende refletir, pois esta contempla a possibilidade de ensino emancipatório, visto como viável e coerente neste trabalho. Como Geraldi (1984) define, é através da interação entre os sujeitos, mais precisamente, do que eles falam que são estabelecidas relações elementares para o convívio social. A LE, neste trabalho, é vista, então, como oportunidade para a criação de meios de comunicação e de aprendizagem para expressar-se em ELE.

Em sua primeira concepção, a linguagem foi compreendida como expressão do pensamento; neste entendimento é importante evidenciar que este subjaz a existência daquela, ou seja, a linguagem é a materialização do pensamento dos falantes. Algumas questões encontradas são relevantes ao se analisar essa concepção, pois ela não leva em consideração o interlocutor, uma vez que a expressão do pensamento, foco de análise dessa visão, dedica-se a reflexão sobre a relação entre o sujeito racional e a língua. Outra variável diz respeito ao fato de se considerar que, ao se pensar nessa abordagem, haveria uma divisão entre formas corretas e incorretas de se pensar a linguagem. Tal fato faria com que fossem classificadas algumas línguas como melhores do que outras, julgamento dado a partir da que melhor representaria o pensamento.

Ao refletir sobre a linguagem como instrumento de comunicação, uma visão mais estruturalista, considerar-se-ia a língua como código. Um fator de relevo, nessa abordagem, é a relação que existe entre emissor e receptor. A língua seria constituída apenas ao se pensar em emissor/receptor, esquecer-se-iam, portanto, as particularidades do indivíduo. Também, não se consideraria o uso real da língua, já que as performances são vistas em sua individualidade, o contexto situacional é, portanto, descartado.

Já ao se pensar na linguagem como uma forma de interação, concepção na qual se orienta este trabalho, porém, não excludente do que há de positivo nas outras aceções apresentadas, destaca-se o sujeito e as maneiras de utilizar a língua. Esta é vista, nessa

abordagem, como *ação*; a linguagem baliza as experiências do sujeito e constitui o espaço social de interação entre os seres humanos. Por se atentar ao *uso real da língua*, estar-se-ia abrindo o caminho para a variedade linguística, tão rica e tão fundamental ao se pensar no ensino, tanto de língua materna quanto de LE. Ressalta-se, no entanto, que a variação linguística é uma das questões mais importantes ao se refletir o ensino de língua, por meio dela observa-se que existem diferentes maneiras de manifestação de escrita e de fala, e estas dependem muito de fatores externos, como o contexto de produção de discurso, por exemplo. Assim, a língua mostra-se como é elaborada, não há, portanto, a ideia de uma língua artificial, totalmente deslocada de seu uso real.

Dessa maneira, quando se toma a língua em seu aspecto real e interacional de produção, ou seja, quando ela é vista em seu uso, nota-se a prática real da linguagem em seu contexto de produção, que depende de culturas específicas, de lugares, de tempos, de certas relações etc.

Percebe-se, também, nesta última abordagem de linguagem, que o espaço da sala de aula torna-se o cenário de interação entre professor e aluno. Este local serve, então, de fundo para um novo universo de conhecimento, que abre as oportunidades e os pensares do educando frente aos inúmeros questionamentos que são construídos ao longo de sua formação.

1.3 Enfoque Comunicativo para o ensino de ELE

Com a adoção da concepção de que linguagem é uma forma de interação, torna-se necessário refletir sobre a abordagem de ensino dada à LE. Ao conferir ao aluno o centro de referência para se desenvolver metodologias de ensino, e considerar que a escola pode ser um espaço de aprendizagem de LE, tem-se o *enfoque comunicativo* como um aliado para reflexões que visem à emancipação do educando em sociedade.

Ao considerar o estudante como protagonista do processo de ensino, devem-se levar em conta suas singularidades, talvez, neste ponto, resida uma das principais dificuldades enfrentadas pelo educador. Ter o conhecimento de que se lida com indivíduos únicos que possuem culturas, motivações, capacidades e formas particulares de se apropriar da realidade é um grande desafio. É saber que todo o planejamento elaborado para uma determinada aula pode atingir o interesse de uma pequena parcela de uma turma. E que as demandas por conhecimento distinto entre os alunos pode fazer com que uma atividade vista como perfeita

na teoria seja desinteressante para todo um grupo. Deve-se sempre levar em consideração que a profissão de educador lida com pessoas e, por isso, estar-se sujeito a observar inúmeros resultados de ações desenvolvidas pelos educandos é normal.

Após essa retomada de consciência de que centrar o ensino no aluno é fundamental, por isso é importante valer-se do enfoque comunicativo no ensino de línguas, e de algumas dificuldades enfrentadas, enfatiza-se, por fim, que essa teoria metodológica tem, então, como objetivo principal desenvolver a autonomia dos educandos. Para que esse elemento fundamental no ensino seja efetivado, é necessário fornecer recursos linguísticos e comunicativos. Como também, respeitar os mecanismos utilizados pelo estudante para desenvolver seu conhecimento autônomo. A interação, em sala de aula, fomenta a criação de competências importantes para demonstrar o conhecimento como, por exemplo, utilizar mímicas, onomatopéias, diferentes maneiras de estruturação de sentenças que colaboram e auxiliam na utilização da LE como elemento de relação entre aprendiz-professor. Dessa maneira, percebe-se o quanto é fundamental travar um diálogo com os educandos através da LE. Não é apenas conhecimento lexical, textual ou estrutural que está sendo desenvolvido, mas, também, o conhecimento de uso da LE. Particularidades individuais são acionadas e criadas para o estabelecimento da interação, por isso é importante destacar que estes fatores devem ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa concepção de ensino se vale de uma postura pedagógica que acredita que o processo de emancipação surge na necessidade de fazer com que o indivíduo se dê conta de que ele deve *aprender a aprender*. Por isso, o enfoque comunicativo busca criar estratégias para resolver problemas e fazer com que o aluno perceba como ele pode utilizar certos mecanismos para resolvê-los. Ao educador fica incumbido o desafio de criar oportunidades, por meio de tarefas, em que o aluno perceba que é possível estabelecer soluções para as problemáticas suscitadas na LE.

Algumas situações problema são enfrentadas pelo educador que utiliza o enfoque comunicativo em sala de aula. Essas são importantes de serem frisadas e devem ser trabalhadas para que haja um maior êxito nas tarefas pensadas com o objetivo de promover o aluno como centro de ensino. Há estudantes que vêm de uma longa tradição de ensino engessado, estes podem vir a demorar a perceber que promover atividades lúdicas não é sinal de falta de planejamento, mas de que se almejam desenvolver algumas destrezas importantes ao realizar tal tipo de atividade. Por isso, é fundamental entender que a interculturalidade existente em sala de aula pode gerar percalços que devem ser contornados. A acomodação em acreditar que a falta de tempo ou a impossibilidade de aprender uma LE, em contexto escolar,

é o que resulta, geralmente, o ensino tradicional, que como observado, não possui bons resultados para o ensino de LE e é, portanto, uma justificativa infundada.

Deve-se levar em conta, também, ao utilizar o foco comunicativo, à questão dos resultados e dos objetivos que irão, em sua maioria, divergir, pois nem todo mundo estuda a LE com os mesmos fins; no entanto, estuda-se uma LE por algum motivo. Deste modo, a rapidez e a eficácia são consequências lógicas de cada necessidade que o educando possui em aprender uma LE. É importante lembrar que o currículo de línguas não é flexível, o estudante “deve” estudar algum idioma ao longo de seu percurso educacional. Geralmente, tal ensino é visto descolado quanto a sua importância em relação às outras disciplinas, com exceção da língua inglesa, que, em nossa sociedade, é vista como fundamental para ascensão no mercado de trabalho. Dar-se conta de que uma língua é um novo horizonte que se abre, leva algum tempo. Pois, no caso dos alunos que só estudam a LE na escola, o espaço da sala de aula é, em alguns casos, o único momento em se obter diretamente o contato com outra língua/realidade.

Um fato importante observado atualmente diz respeito ao contexto brasileiro de ensino nas escolas públicas, já há alguma implementação quanto à divisão de períodos no ensino médio entre as LEs (espanhol² e inglês). Nessas situações, é inegável a comparação, por parte dos alunos, dessas LEs. Ao educando deve estar claro o aspecto positivo em saber diferentes línguas, o resultado, entretanto, para almejar tal objetivo requer paciência e dedicação por parte do professor e do aprendiz.

Fundamental, nesse momento, mostra-se a importância de estipular, nos níveis mais básicos, um planejamento que leve em conta o conhecimento dos alunos sobre a língua alvo de ensino. Por isso, os primeiros contatos devem ser dedicados para a construção de um domínio de língua aceitável para a comunicação. Não é importante, no começo do processo de educação, que o aprendiz conheça as estruturas, o vocabulário e as funções de forma exaustiva e, sim, que ele seja capaz de se comunicar na LE, em cada momento de sua aprendizagem. Por isso, o *portunhol*³ se mostra como o primeiro estágio fundamental no ensino de ELE.

Como aliado ao foco comunicativo, tem-se o *ensino centrado no processo*, este promove o deslocamento de questões fundamentais quando se pensa no ensino de LE que

² A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, constante na Legislação Federal do Brasil, implementa no artigo 1º, que: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos de ensino médio”. De acordo com o parágrafo 1, do mesmo artigo, o processo de implementação deveria ocorrer em 5 anos a contar pela data de aplicação, o que não é observado.

³ O *portunhol* é visto, neste trabalho, como *interlíngua*. Para Durão (2007), a interlíngua é um sistema linguístico em construção que é mediado pela língua materna e pela LE que se aprende.

fomente a autonomia. A figura do professor como centro detentor de conhecimento é deslocada e refigurada para a do aluno, visto, como já mencionado, como principal agente formulador de estratégias de interação. A necessidade de corrigir o erro perde seu relevo para a utilização da inadequação linguística como uma fonte de informação. Por intermédio desta, o professor pode promover atividades que busquem sanar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. A aprendizagem passiva é descartada e o seu lugar é tomado pelo aprendizado ativo, que exige uma forte relação entre o educador e o educando. O conhecimento linguístico do professor e do aluno deve ser tomado como um processo de construção criativa, em que os saberes estão em constante troca e são fundamentais para se refletir o ensino de LE.

Para que a noção de inadequação linguística seja pensada como um aspecto natural e positivo no ensino, deve-se saber administrar essa situação em sala de aula. Todavia, cabe resgatar um importante fato no que condiz às concepções pedagógicas vigentes atualmente. Antes do construtivismo, acreditava-se que os erros cometidos em LE eram justificados pela influência da língua materna, processo conhecido como interferência⁴. Por isso, as aulas de LE eram focadas com exatidão no ensino contrastivo. Ao considerar o ELE para estudantes brasileiros, essa realidade parece aproximar-se ainda mais. A evidência etimológica dessas línguas mostra que existe muita semelhança, o que apresenta aspectos positivos e negativos. Como aspecto positivo, pode-se citar a compreensão oral, em muitos casos, por estudantes brasileiros que ouvem pela primeira vez o espanhol. Já como aspecto negativo, observa-se a frequente interferência do português na construção de enunciados em ELE, dificultando, em certa medida, o processo de pensar em outra língua. Todavia, centrar o ensino em exceções ou só em tabelas contrastivas mostra-se como inadequado, pois essa metodologia não dá brechas para a formulação de hipóteses por parte do aluno, o que termina por lhe afastar do uso real da LE, como observado por Canale (1995), assim como, por Fernández e Sanz (1997). Ao analisar, portanto, o processo envolvido no ensino via enfoque comunicativo, deve-se atentar para o fato de que a incorreta aplicação de uma regra pode revelar muito mais do que o aprendiz sabe, do que a sua falta de conhecimento. Ao não utilizar a correta conjugação de um verbo em determinado tempo, porém, formular um enunciado totalmente aceitável, não pode ser tomado como uma falta de domínio de LE em seu sentido generalizado. Essa ocorrência

⁴ Este trabalho compartilha a ideia de interferência encontrada em Weinrich (1953) *apud* Calvet (2002, p. 35): *A palavra interferência designa um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário [...]*.

pode revelar o quanto não está claro para o educando a compreensão da irregularidade verbal, tão custosa para qualquer aprendiz de ELE, por exemplo. Porém, ao corrigir o aluno de maneira enfática, frisando a sua inadequação linguística, o professor está se esquecendo de que tal enunciado foi compreendido, a ponto de poder ser reformulado. Logo, ele não pode ser tomado como um erro absurdo, pois há mais questões positivas envolvidas na tentativa de interação desse aluno que “negativas”. Considerar o processo de criação e de formulação de hipóteses discursivas em LE, como criativo, é dar ferramentas para que o aprendiz aproxime-se o máximo possível da LE. Assim, constrói-se criativamente o seu conhecimento através da elaboração de suas constatações.

Ao implementar, no cotidiano do planejamento de ensino, uma aula que considere a interação como aspecto indissociável da linguagem e da educação, deve-se deixar claro como é estabelecida a negociação entre falantes e ouvintes, já que ambos colaboram na construção do significado das mensagens. O objetivo sempre deve ser o de fazer o máximo possível para que se alcance entre os interlocutores a comunicação e a compreensão. Dessa forma, algumas inadequações fonéticas ou de entonação, não devem ser vistas como falta de domínio da LE ou motivo de estigmatização por parte do professor. Elas devem receber atenção, porém, em momentos certos, quando, por exemplo, não se obtém nenhum tipo de compreensão do que foi dito. Ou quando se ensinam determinadas questões nas quais os aspectos fonéticos são relevantes, como é o caso das diferentes variações observadas no mundo hispânico, ocorrentes na realização dos fonemas [y] e [ʎ] que recebem diferentes pronúncias nas comunidades hispânicas e podem, desse modo, gerar dificuldades para compreender ou escrever um enunciado em ELE.

1.4 A adoção do enfoque comunicativo nas metodologias de ensino: como pensar na competência?

Como já mencionado na seção 1.2, a linguagem é concebida como forma de interação, no entanto, tem-se defendido, ao longo deste trabalho, a importância de se pensar no foco comunicativo, como metodologia de ensino de ELE. Com este pressuposto, está-se pensando na linguagem não somente como forma, mas também em seu uso. Este é visto como uma das manifestações da linguagem, porém ele não é o seu único fim. Ou seja, o enfoque comunicativo se vale da comunicação como ponto de partida para a aplicabilidade de técnicas que visem à interação entre os aprendizes, entre aprendiz-professor, aprendiz-sociedade etc. É

exatamente por esse caráter interacional, que tem como mote a inter-relação entre os indivíduos em sociedade, é que essa proposta metodológica passa a ser adotada.

Cabe ressaltar ainda que, a luz dessa teoria, a *competência* surge como elemento importante para se refletir o que cerceia todo o processo que envolve a natureza da comunicação. Isso porque dado o seu caráter dialógico, a comunicação demanda capacidades e habilidades imprescindíveis, apontadas por Canale (1995), como a criatividade ao lidar com situações de imprevisibilidade. Como também, o aspecto de que toda comunicação possui um propósito. Uma das questões mais importantes ao se pensar sobre essa teoria diz respeito à análise dos papéis que os contextos discursivos assumem ao se refletir sobre as atitudes linguísticas, entendidas como, as maneiras de dirigir-se a alguém com maior o menor grau de formalidade, a escolha de determinada variação linguística por identificação cultural, por exemplo, eleitas pelos sujeitos.

Relevante, também, mostra-se a síntese de Canale (1995, p. 65) ao enfatizar a sua visão sobre comunicação:

[...] la comunicación es entendida [...] como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión.

O que é ressaltado, pelo linguista inglês, neste trecho, é o aspecto interacional promovido pela comunicação. Todas as relações que geram algum tipo de sentido são resultado de acordos estabelecidos por indivíduos em determinados contextos.

Como observado, inúmeras são as questões que se inter cruzam nesse processo interacional de relação entre as pessoas. Por isso, a competência mostra-se como um ponto importante de reflexão na busca, em alguma medida, pela sistematização de todo esse sistema. Neste trabalho, serão apontadas quatro competências consideradas por Canale (1995) de suma importância ao se pensar no ensino e na avaliação de tarefas, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

A *competência gramatical* corresponde ao domínio do código linguístico (verbal/não verbal), ela compreende elementos tais como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. É importante ressaltar que um dos aspectos relevantes percebido no foco comunicativo é a não valorização de só essa dimensão do domínio linguístico do sujeito. As teorias que antecederam o foco comunicativo enfatizavam os aspectos gramaticais da língua, considerando que o domínio de uma LE era subsidiado pelo conhecimento puramente gramatical de funcionamento dos elementos linguísticos. Com o

avanço dos estudos metodológicos de ensino de LE, percebeu-se que não é só a *performance*, definição criada por Chomsky, que condiz ao bom domínio e uso gramatical que torna o indivíduo apto no saber da LE. Há outras questões relacionadas à linguagem, apresentadas nas outras competências que seguem, as quais são de extrema importância no ensino de línguas.

A *competência sociolinguística* corresponde às reflexões sobre em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo, então, de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos de interação, suas normas e suas convenções, como também, as adequações ligadas aos conceitos de cinésica, que é a disciplina, na psicologia, que estuda o significado expressivo dos gestos e dos movimentos corporais que acompanham os atos linguísticos; e de proxêmica, conceito antropológico que descreve o espaço pessoal dos indivíduos em um meio social, o que quer dizer as maneiras como é ocupado certo espaço pelo homem em um determinado ambiente. A competência sociolinguística, portanto, é de natureza ampla, visto que esta compreende tanto a relação do indivíduo com o seu semelhante quanto à relação do indivíduo com o novo meio cultural que lhe é apresentado. Ao fomentar a reflexão sobre novas realidades contextuais, o professor está munindo o educando de um repertório maior de conhecimento intra e extralinguístico. Percebe-se que, muitas vezes, é passado despercebido pelos professores de espanhol a diferença contextual entre os pronomes “tú” e “usted”, ambos são vistos só como elementos de comunicação informal e formal respectivamente. Não se trabalha com os aspectos do grau hierárquico e social que compreende cada uso, pois não é só a utilização dessa categoria gramatical e discursiva que marca o tipo de posição do sujeito em determinado contexto discursivo. Formas verbais e formas de saudação são modificadas, assim como, o uso não apropriado pode gerar um problema comunicacional por questões culturais.

A *competência discursiva* é o modo de combinação entre as formas gramaticais e os seus significados na construção de textos falados ou escritos em diferentes gêneros discursivos. É o espaço de análise sobre a coesão e a coerência na formação de discursos. Trazer textos escritos, filmes, músicas e anúncios, por exemplo, é aumentar o repertório de conhecimento sobre as diferentes maneiras de tessitura da língua. Ao se estudar os pronomes demonstrativos, percebe-se que o espanhol em comparação ao português possui um sistema mais fechado de transgressão à regra gramatical. Por exemplo, o espanhol possui uma maior

restrição quanto aos pronomes “ese” e “este”⁵. Outro exemplo seria que, em português, ao referir-se ao corrente ano não haveria uma distinção significativa entre o uso do pronome “esse” ou “este”, assim, ter-se-ia: “Esse ano foi positivo/Este ano foi positivo”. Em espanhol, o corrente ano deve ser mencionado pelo pronome “este”, assim: “Este año fue positivo”, a utilização de “ese” tornaria a frase ambígua do ponto de vista referencial temporal. O importante é apresentar questões como estas de maneira contextualizada, para que o aprendiz perceba quais são as diferenças e semelhanças entre a sua língua materna e a LE estudada.

A *competência estratégica* é composta pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser utilizadas por duas razões principais: a) compensar as falhas na comunicação devido às condições limitadoras na comunicação real; b) favorecer a efetividade da comunicação. A paráfrase é um dos recursos mais utilizados para dar conta do esquecimento ou não conhecimento de um termo importante em um determinado contexto. Proporcionar meios em que os alunos sejam incentivados a falar e representar determinadas situações cotidianas, por exemplo, é um bom recurso para se treinar as estratégias que envolvem esta competência. Mostra-se importante sempre salientar, ao final das apresentações, os êxitos obtidos pelos alunos, que driblaram situações aparentemente delicadas de comunicação pelo não conhecimento momentâneo de determinado conceito para a formulação de um enunciado.

Por fim, é importante salientar, novamente, que as competências foram segmentadas em termos específicos para sua sistematização, a comunicação real faz com que elas interajam a todo o momento.

⁵ Atualmente, nota-se que a diferença existente entre “esse” e “este”, em textos escritos em português brasileiro, é quase nula, ficando, muitas vezes, restrito ao processo anafórico. Em contextos orais, pode-se dizer que essa diferenciação é anulada.

2 DESENHO DO ESTUDO

Este é o momento de tratar sobre os educandos, agentes observados e refletidos, neste trabalho. Eles se inserem no terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual, esta só desenvolve a modalidade de ensino médio, e está localizada na zona sul de Porto Alegre. Essa instituição possui duas modalidades de ensino de LE. O aluno pode ter aulas de inglês ou espanhol durante o primeiro e o segundo ano, no terceiro, ele tem de estudar outra LE que é contemplada, na grade curricular, com dois períodos semanais. É um colégio público de referência quanto ao ensino, a julgar pelos dados de alunos aprovados em concursos vestibulares de instituições superiores públicas e privadas. A turma eleita para a prática do estágio foi determinada pela professora titular e vem de uma tradição de dois anos de ensino de língua inglesa, por isso, o ELE ensinado, no estágio, compreende os conteúdos de nível básico⁶. Antes da execução do estágio, foram entregues, pela professora titular da disciplina da escola, os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos, a saber: a) plural; b) pronombres demostrativos; c) adjetivos; d) pretérito perfecto simple; e) pretérito perfecto compuesto. Destes, apenas o último não foi trabalhado, dado o tempo curto de estágio.

Quanto à prática de ensino empregada, todas as aulas foram ministradas em espanhol, tal atitude é justificada, como já explicitado ao longo deste trabalho, por se acreditar que o espaço de sala de aula é o cenário de fundamental importância para o ensino e, também, por ser o local em que o educando constitui reflexões e levantamento de hipóteses para construção de discursos. Dessa maneira, ao aluno é oportunizado o acesso ao uso, às expressões idiomáticas, aos mecanismos de constituição de enunciados, às pronúncias particulares do idioma, dentre outros aspectos, essenciais quando se pensa em ensino efetivo de ELE.

Os conteúdos programáticos foram entregues ao estagiário para que este pudesse, junto à professora supervisora do estágio, pensar nas atividades que seriam desenvolvidas. O resultado dessas tarefas é um dos recursos utilizados para analisar as interações em textos escritos e orais.

⁶ Para a determinação do que, neste trabalho, pode ser considerado como conteúdo linguístico básico, utilizou-se o *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español A1 y A2* (2007), tal diretriz de ensino baseia-se no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER). Naquele, são considerados como conteúdos gramaticais de nível básico, doravante A1: el sustantivo (clase, género, número), el adjetivo (clase, género, número, posición y grado), el artículo (artículo definido, indefinido y la ausencia de determinación – los nombres escuetos), los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, el pronombre personal, los interrogativos, el adverbio y las locuciones adverbiales, el verbo (los tiempos verbales de indicativo), el sintagma nominal, el sintagma adjetival, el sintagma verbal, la oración simple, oraciones compuestas por coordinación, oraciones compuestas por subordinación. Cabe salientarse, no entanto, que não há uma padronização na maneira de abordar os conteúdos gramaticais mencionados.

Quanto ao grupo de alunos estudados, esse era composto por trinta estudantes. A idade média dos educandos era de dezessete anos, a maior parte deles não havia reprovado em nenhum dos anos que compõem o ensino médio. O período de aulas compreendido, no estágio, estendeu-se do dia dez de setembro ao dia vinte de novembro do ano de 2012, totalizando, aproximadamente, dezenove horas de ensino de ELE. Este foi o período de coleta de dados dos textos e das gravações em áudio.

Cabe salientar, ainda, que não foi apresentado nenhum tipo de Programa que contenha a justificativa do ensino dos conteúdos mencionados pela professora titular de espanhol da escola, por mais que parte do conteúdo solicitado, pela docente, encontrasse justificativa no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas - MCER. Este trabalho compartilha a visão de que antes de se pensar no conteúdo de ensino, deve-se refletir sobre quem está envolvido nesse processo. Ou seja, o estudante é o foco da educação, sua particularidade deve conduzir o modo como é desenvolvida a disciplina de ELE. Por isso, também, existem materiais didáticos elaborados de diferentes maneiras, para delimitar os distintos públicos ao qual serão utilizados. Tal fato mostra-se preocupante e relevante, pois se percebe certa falta de convergência ao se pensar que não há justificativa do porque os educandos estão aprendendo determinados conteúdos no estágio educacional ao qual se encontram inseridos.

É vasta a biografia pedagógica e linguística que aponta a importância da construção de Programas de Ensino que visem ensinar os conteúdos de maneira contextualizada, teóricos como Schneuwly e Dolz (2010), esboçam no livro, *Gêneros orais e escritos na escola*, modelos para a implementação de educação de língua através dos gêneros discursivos, para não se pensar que os conteúdos gramaticais, por exemplo, que envolvem o ensino de língua, sejam vistos de maneira segmentada e descontextualizada, ou seja, sem conexão com outros elementos constitutivos de sua formação.

Para a coleta de dados, utilizou-se o seguinte procedimento: para gravar as produções orais em sala, foi escolhido um grupo de três alunos que, desde o início, demonstrou maior interesse pela proposta apresentada pelo estagiário, a de buscar comunicar-se, ao máximo, em língua espanhola, tanto com colegas quanto com o professor. No âmbito das coletas dos textos orais, ocorreu uma restrição no que diz respeito ao pouco recurso tecnológico disponível, que acabou por limitar esta parte do trabalho. Para as produções escritas, selecionaram-se alguns textos entre aqueles que representaram a maioria do grupo, na tentativa de analisar os que apontaram as diferentes características constitutivas da turma de alunos.

Para a geração dos dados de produção escrita foi implementado um conjunto de tarefas. O quadro 01 apresenta o número e o nome da tarefa, a descrição, o objetivo, o conteúdo⁷, o contexto de produção.

Número e nome da tarefa	Descrição	Objetivo	Conteúdo (principal)	Contexto de produção
1 Interactuar en la Web (Facebook)	Interagir com os colegas e com o professor, através de um grupo criado no <i>Facebook</i> ; nele foram postados clipes de música, <i>trailer</i> de filmes e locais de festas tradicionais do mundo hispânico.	Escrever mensagens que contivessem o emprego, em seu uso real, dos pronomes.	Pronombres Demostrativos.	Sala de informática da escola e extraclasse.
2 Contestar al pedido de ayuda de Tita Martínez	Assistir ao vídeo de uma propaganda da <i>Telefónica</i> , nele uma garota espanhola teve sua foto sensual divulgada pela cidade; escrever numa folha, como simulação de uma janela do bate-papo do <i>Facebook</i> , um conselho para a garota espanhola.	Utilizar o conhecimento linguístico de espanhol para interagir com um interlocutor bem definido.	Conhecimento de espanhol adquirido até o momento da atividade.	Extraclasse.
3 Descripción de un perfil ficticio	Empregar o uso do conteúdo, após a apresentação de alguns adjetivos físicos e psicológicos.	Retirar de algum meio de informação, alguma foto de pessoa e criar um perfil desta.	Adjetivos.	Extraclasse.
4 Creación de un perfil personal para “La Rubia”	Criar um perfil fictício para a personagem transexual que está em busca de um relacionamento; após apresentação do videoclipe inventado por amigos argentinos que interpretam a letra da música “La rubia del avión”, do grupo de mesma nacionalidade “Los ladrones sueltos”.	Criar um perfil pessoal no qual as descrições físicas e psicológicas escritas, em um pequeno texto, contemplassem a interpretação do que foi demonstrado no vídeo apresentado pelo professor.	Adjetivos.	Sala de aula.
5 Descripción de la pandilla que robó a una señora.	Apresentar uma situação contextual em que uma senhora é assaltada; construir o retrato falado dos responsáveis pelo crime em uma delegacia. Na tarefa, três figuras são apresentadas, através de uma imagem, como os responsáveis pelo ocorrido.	Construir, em forma de diálogo, uma interação com o delegado/policial com a finalidade de descrever o que ocorreu e as características do grupo de assaltantes.	Adjetivos.	Em sala de aula e extraclasse.
6 Contar un poco de tu vida para la revista ¡Hola!	Criar uma chamada de notícia na revista <i>¡Hola!</i> ; Elaborar um pequeno texto que cativasse o leitor para conhecer um pouco da biografia	Utilizar a revista como suporte para que o aluno desenvolvesse um	Pretérito Perfecto Simple.	Extraclasse.

⁷ O conteúdo, presente na tabela, é o principal. Cabe destacar que o conhecimento do educando de outros conceitos linguísticos de ELE constituíram a realização de cada tarefa. Como já mencionado, ao longo deste trabalho, não há como conceber o conhecimento de língua de maneira isolada.

	relatada em outra página.	texto contando o que achou interessante sobre o que já viveu.		
--	---------------------------	---	--	--

Quadro 01– Dados de produção escrita

Para a geração de dados da produção oral, armazenados nas gravações, foi sistematizado um conjunto de critérios de transcrição, definidos por Marcuschi (1986) e Dionísio (2001):

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	Os falantes foram identificados por letras	E (estagiário) A1, A2, A3, A4, A5 (alunos distintos) A(s) (grupo de alunos)
2. Pausas	...	entonces... anoche mi marido no...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	pedreIro
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	¿qué pasó::: [R]?
5. Nome próprio do aluno	[consoante]	¿QUÉ hablaste [F]?...
6. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()	¿están charlando?... () ¿están copiando el contenido de la pizarra?
7. Comentário do transcritor	(())	que pasó es pasado ((brincando))
8. Superposição de vozes	[[não fala ((comenta o aluno [V]))
9. Simultaneidade de vozes	[[[[((risos))
10. Ortografia	oh, ok	oh, meu, eu achei que tinha perdido o meu dinheiro
11. Interrogação	palavra/texto em espanhol quando é feita uma pergunta ¿?	¿yo?... no hablé nada
12. Exclamação	palavra/texto em espanhol com um tom exclamativo ¡!	Esto... ¡qué bien! ((estagiário segue a aula))

Quadro 02 – Normas para transcrição

As normas para transcrição da produção oral, presentes no Quadro 02, são aplicadas a três critérios (participantes, diálogo, turnos⁸) desenvolvidos para sistematizar a conversação analisada, conforme se observa no Quadro 3:

⁸ A definição de turno utilizada, neste trabalho, é a estabelecida por Marcuschi (1986, p. 18): “[...] o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”.

Participantes	Diálogo	Turnos
Este é o espaço destinado para nomear, através de nomenclaturas específicas, os participantes envolvidos no processo de comunicação em sala de aula.	Esta é a parte destinada à transcrição e ao registro dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos.	Como já mencionada, esta coluna delimitará os registros do que é feito e dito pelos falantes.

Quadro 03 – Produções orais

Para a análise das produções escritas e orais, estabeleceu-se um conjunto de critérios:

Critérios	Descrição
Critério 1	Como o sujeito se constituiu em sua produção textual. Quais são as marcas linguísticas que evidenciam a presença do locutor no texto;
Critério 2	Como é reconhecido o interlocutor do texto. Quais são os mecanismos linguísticos apropriados pelo sujeito para estabelecer uma relação com o seu leitor;
Critério 3	Como o sujeito lida diante do gênero discursivo solicitado. Quais são as apropriações linguísticas realizadas para a tessitura do texto;
Critério 4	Quais os recursos utilizados, pelo sujeito, para estabelecer a comunicação em momentos em que ela poderia ser afetada.

Quadro 04 – Critérios de análise dos dados orais e escritos

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES

Este capítulo do trabalho está dedicado à análise de produções escritas. Pela natureza deste, foram eleitas algumas das tarefas mencionadas no Quadro 01. Cabe salientar que, as atividades solicitadas aos alunos estavam alinhadas aos conteúdos trabalhados nos dois períodos destinados ao ensino de ELE, estes, como já mencionado, foram designados pelo professor da turma. Os critérios de análise partiram, então, do princípio de que o aluno estava ingressando em um universo linguístico. Nesse sentido, (a) inadequações linguísticas foram vistas sobre o prisma do conhecimento que o aprendiz possuía da língua a qual estava aprendendo, (b) inconformidades com relação aos tempos verbais não foram vistas como inapropriações, por exemplo, uma vez que os alunos não tinham, em algumas atividades, o conhecimento sobre os mecanismos semântico-morfológicos envolvidos em determinados empregos de alguns tempos verbais.

Para ilustrar as atividades, inicia-se com um exemplo da tarefa 2; a pergunta instruída o aluno a responder ao pedido de ajuda: “*Ey, guapa(o) no me puedo creer. La imagen que colgué en internet está por todos los lugares. Hay hombres que llegan hacia mí y dicen disparates tremendos :/ ¿Qué hago?*” (anexo 1)⁹. É importante salientar que o formato do texto buscou representar uma janela no bate-papo do site de relacionamento *Facebook*, para que o aluno estivesse mais contextualizado com um meio de interlocução que é de seu cotidiano. A seguir, observar-se-ão, pelas produções escritas, respostas que foram criadas pelos aprendizes. É importante, também, lembrar que os dados neste trabalho possuem um caráter interpretativista o que faz com que a intersubjetividade, como advoga Moita Lopes (1994), seja tomada como os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, acabam por construir, destruir e reconstruir.

Perceber-se-á a elaboração das seguintes produções que respondem à pergunta da tarefa. No fragmento (01), pouco se percebe quanto à tentativa de argumentar o seu posicionamento:

- (01) Ey guapa: Ahora usted no puede hacer nada. Usted tentas sacar fotos decentes, y de este modo no corre el riesgo de ficar coñecida por todos pela tuya foto.

⁹ Observar-se-á, nos anexos, que boa parte das atividades possui as observações de alterações linguísticas propostas pelo estagiário.

Observa-se, em (01), que há uma resposta ao questionamento do locutor, há o reconhecimento de um interlocutor e há uma identificação do sujeito de seu texto. Todavia, pouco é percebida a argumentação sobre o seu posicionamento, logo a maneira como o sujeito lida com o gênero discursivo solicitado estaria incompleta, ou seja, pouco se argumenta em defesa de um ponto de vista, o texto se resume a uma dica.

Do ponto de vista do uso de ELE, é inegável a interferência, no exemplo sob análise, de recursos lexicais e estruturais do português brasileiro. O aluno, provavelmente, pensa que o pronome “você” pode ser substituído pelo pronome da língua espanhola “usted”, sem alteração de sentido. Como se sabe, o pronome “tú” é amplamente ensinado, na língua espanhola *standard*, como o pronome para tratar informalmente com alguém. Ou seja, nesse contexto discursivo, tratar alguém por “usted” é reconhecer o interlocutor, porém de uma maneira distinta, uma vez que não há um grau hierárquico que afaste o locutor e o interlocutor do texto. A comunicação não está afetada, porém ela deve ser aprimorada aos critérios de demarcação de sujeito na LE. O ensino de ELE deve prever, quando os aprendizes são brasileiros, a troca comum que é feita entre os pronomes “usted” e “tú”, principalmente, nos primeiros níveis de ensino desta língua, já que eles interferem de maneira substancial quando se pensa em determinados contextos de uso. Outros aspectos relevantes, nesse plano de análise, dizem respeito ao adjetivo “conocida” que é escrito como “coñecida”, possivelmente, por transferência a “conhecida”, seu equivalente em língua portuguesa. Ao assinalar essa inadequação, não se pode apenas apontar o equívoco como falta de interesse do aluno em buscar determinada palavra no dicionário, pois como se pode constatar o substantivo “riesgo” está escrito em sua forma correta, assim como outras palavras do exemplo. Deste modo, deve ser indicada a maneira certa, nesse início de processo de ensino de LE.

O professor de ELE poderia pensar que *arriscar*, então, é um termo que deve ser constantemente incentivado aos alunos. É essa uma atitude que promove o educando como ator principal de seu processo de ensino. A interferência do português no espanhol é inevitável, como também se observa na passagem “[...] pela tuya foto”, o possessivo “tu” não é utilizado, se usa a forma “tuya”, que é usada após substantivos para adjetivá-lo, em língua espanhola; acreditando ser essa categoria gramatical que substituiria o uso de “tua”, no português. O que revela, em certa medida, o conhecimento do aprendiz sobre outros usos que a LE possui, por mais que sua utilização seja pouco adequada em termos formais e padronizados. Constatam-se alguns apontamentos importantes que devem ser feitos, pelo educador, ao observar quando a tentativa do aluno está relacionada às questões que diferem o real significado em língua materna e em LE, assim, “tuya” e “tua” não são sempre

equivalentes. Constatase, então, que boa parte dos critérios de análise são contemplados nessa produção, independentemente de algumas questões linguísticas que deveriam ser modificadas.

A mesma tarefa, todavia, formulada por outro aluno (anexo 2), revela aspectos interacionais observados pelo fato de, no trecho apresentado, poder se constatar que o autor indica considerar o seu interlocutor, ao mesmo tempo em que argumenta/sugere sobre a atitude que deveria ser tomada frente à situação constrangedora enfrentada:

- (02) ¡Tita, no creo! Para ser sincero, no sé lo que digo. Realmente, estas fotos fueron muy provocativas y eso llama la atención, usted sabe. Ahora lo que te queda es tomar las fotografías de internet y esperar que todo eso pase. Una hora o otra las persona iran olvidar, pero que todo eso sea ejemplo para que tú no hagas eso otra vez.

O exemplo (02) inicia com uma interjeição ao ato de postar fotos sensuais na internet, o que revelaria uma suposta intimidade com o locutor. Observa-se, no trecho, “[...] usted sabe” uma tentativa de aproximação, também, com o locutor. Tal ideia faz referência a tudo que foi explicitado anteriormente pelo interagente. Ao mesmo tempo, o aluno sugere posturas que deveriam ser tomadas pelo locutor e o tranquiliza dizendo “una hora o otra las persona iran olvidar”, por mais que estruturalmente algumas questões linguísticas devessem ser modificadas, o propósito de se tomar consciência de que há um interlocutor que pede ajuda é alcançado. Cabe mencionar ainda os problemas de ordem estrutural apresentados, estes não encontram, em grande parte, subsídio no conteúdo ensinado no nível básico de ELE, o que faz com que o educador tenha ponderações ao ler e ao avaliar os textos.

Em uma das avaliações realizadas pelos alunos, foi solicitada, após a apresentação de uma paródia do videoclipe da música “La rubia del avión”, a tarefa 3, um exercício que solicitava a criação de um perfil para “La Rubia”. A tarefa tinha o seguinte enunciado:

¿Viste que terrible fue lo que pasó con “La Rubia”? El muchacho si dio cuenta que estaba con un transexual y le dejó solo. Sin embargo, la vida siguió para La Rubia. Ahora ella está en una búsqueda constante por un nuevo amor. Tendrás que crear un perfil para “La Rubia”, en este texto, utilizas los adjetivos enseñados en clase. No te olvides de poner informaciones que agreguen las características de La Rubia.
Ejemplo: “Me gusta...”; “Soy...”; “Estoy...”; “Llevo...”

Como se constata, o aluno teria de produzir um gênero discursivo a partir do que foi visualizado e descrito no enunciado. Exemplos de início de estruturas e verbos foram indicados, pois há empregos particulares, em língua espanhola, de algumas classes

gramaticais, já conhecidas pelos educandos que, algumas vezes, causam confusão quanto ao seu uso. Como é o caso do verbo “llevar”, em espanhol, que pode ser utilizado quando se deseja referir que a pessoa tem barba, bigode ou leva algo externo ao seu corpo como, por exemplo: “Lleva gafas” (usa óculos).

Para a tarefa 3 (anexo 3), observa-se que o aluno descreve o perfil da seguinte maneira:

- (03) Soy una rubia muy guapa y hermosa pero travestí. Me llamo Felipe, pero odió mi nombre en lo masculino. Estoy en una búsqueda constante por un nuevo amor. Me gusta correr mundo, salir y bailar. Soy suave y serena como un ave. Mis ojos son azules, mi boca es larga así como mi pelo rubio, soy delgada, muy afamada y popular. No te olvides de mi nombre guapo, besitos.
p.s contemple mis fotos.

Primeiramente, nota-se que o estudante se vale da letra da música, recorrendo-se a primeira pessoa, para utilizá-la na construção do perfil fictício: “soy suave y serena como un ave”. Na letra original, o trecho é “Ella es tan suave/ Es tan serena/Es como un ave sobre la arena [...]”. O que revela uma faceta, ou melhor, a apropriação de uma estrutura já utilizada, tomada como verdadeira, para estabelecer a comunicação entre locutor e interlocutor na criação do perfil fictício. Quanto à competência gramatical, há poucas inadequações constatadas, o texto é curto, mas ocorre uma explicitação visível da identificação de que a produção analisada é pensada para um interlocutor, como se verifica, por exemplo, neste trecho: “No te olvides de mi nombre guapo, besitos”, assim como a observação contida no pós-escrito: “contemple mis fotos”. Há informações que são agregadas e estão no plano da criatividade do educando, como dizer que “La rubia” é afamada e popular. O que revela o grande êxito obtido, pelo aprendiz, em contemplar os critérios de análise estabelecidos nas atividades solicitadas pelo estagiário.

Uma das questões já apontadas, mas que se torna fundamental, na tarefa 3, é a análise de um fragmento (anexo 4) que evoca reflexões importantes por conter problemas na apropriação linguística para construção do gênero discursivo, mas que, em contrapartida, transgride o esperado:

- (04) Mi nombre es Nina Fortes, tengo 23 años y estoy soltera. Trabajo cómo asesorista de una grande firma. Llevo una vida muy solitaria, porque soy transexual y lo preconcepto es muy grande. Es complicado de si vivir con esse mundo machista. Estoy a procura de un hombre que me entenda y escuche. Mi características físicas son: pelo rúbio, 1,80 de altura, ojos castaños y piel parda. Las características psicológicas es o que atra los compañeros que tuve (que lo que los mismos hablan). Soy simpática, amable y respetosa.

Después de lo primero encuentro y dependiendo de la apariencia que cada un de nosotros hallar de lo otro, ponemos nos ver más.

A maneira ao abordar a questão do preconceito, que poderia não emanar em uma descrição de perfil, por ser delicada, é evidenciada. O aprendiz afirma que a sociedade é machista, embora pouco se perceba quanto à afirmação feita ao longo do que é apresentado. A declaração da situação civil de “La Rubia” encontraria respaldo na sociedade machista. Tal ponto refletido abre caminho para outras questões, pois em outros textos analisados, não se buscou explorar características sociais e psicológicas da personagem fictícia.

A afirmação criada pelo interagente poderia ter a finalidade, então, de um desabafo, ou seja, querer contar e descrever um pouco mais sobre a vida de “Nina Forte”, não se restringindo a uma listagem em que predominasse características físicas. Ao tratar do psicológico da personagem, observa-se a citação de adjetivos que, supostamente, atrairiam os homens e que são ditos pelos mesmos, como “amable” e “respetosa”, este está escrito de maneira incorreta no texto do aluno. Há, ao final do perfil, um suposto convite com a condição de que outros encontros ocorrerão se houver a atração recíproca entre o leitor e o interlocutor. Analisar este texto não é fácil, pois há questões linguísticas que o tecem e evidenciam a pouca compreensão de alguns aspectos relevantes na estrutura da língua. Se fosse posto como prioridade o critério de apropriação da língua com um viés gramatical, verificar-se-iam problemas como: ortografia, preposições e contrações, por exemplo. No entanto, quanto ao uso percebe-se haver o estabelecimento de relação com o interlocutor com acréscimos informativos que constroem o texto e o enriquecem.

O que se pretende mostrar, também, nesta reflexão, são acarretamentos que podem interferir se a competência gramatical for tomada como único fator de ensino. Esta postura pode descartar os inúmeros fatores que enriquecem o texto e que merecem ser destacados como positivos ao se examinar as tarefas de aprendizes. Há o estabelecimento nítido tanto da competência discursiva quanto da competência sociolinguística no perfil analisado, o que atende como já mencionado, a constituição do sujeito no texto, assim como, o conhecimento de um interlocutor. Um dos passos importantes que podem ser tomados, pelo educador, ao observar a ocorrência de inadequações, em certa frequência, é fazer o apontamento do que foi encontrado e dedicar um tempo da aula para trabalhar com os conceitos que não estão claros aos alunos. Dessa maneira, não se perdem alguns registros inadequados da língua que podem ser desenvolvidos e solucionados com uma simples prática rotineira em sala de aula.

Ao trabalhar com a categoria gramatical dos adjetivos, pensou-se em criar situações as quais o aluno tivesse de escrever um texto que não se limitasse as tradicionais descrições com fotos, em que lhe é mostrada uma imagem e ele tem de caracterizá-la. Buscou-se propor um contexto de uso no qual os adjetivos fossem empregados para uma determinada finalidade, ou seja, almejou-se fazer com que conteúdo representasse algo de prático e significado ao aprendiz e que ele pudesse estabelecer alguma relação com sua prática social ou com o contexto em que vive ou com sua realidade. Foi elaborada, então, uma atividade chamada de “Retrato hablado/Retrato robot”, tarefa 5, nome dado ao que conhecemos, na língua portuguesa, por retrato falado. Os educandos teriam de desenvolver um diálogo a partir do enunciado: “Estabas en una plaza y vistes a estos tres tipos muy particulares. De repente escuchas a una señora que te pide ayuda. Vas a la policía y empieza a describir las características de la pandilla”. Cabe frisar que esta atividade foi desenvolvida em dupla, para que fosse representada para a turma. A tentativa foi de fazer com que os recursos didáticos de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades como o improviso, quando se esquece de uma palavra e, também, a própria competência oral, fossem desenvolvidos. Constataram-se resultados distintos nos textos produzidos, como se verificará.

Observa-se que, para a tarefa 5, os alunos (anexo 5) conseguiram desenvolver, parcialmente, a atividade. Em outro exemplo que segue:

- (06) - ¡Ey, policial! Estoy con prisa, una señora necesita de ayuda en la calle. Tres hombres pardos estaban paleando en la calle, yo ovi un pistoletazo. Un de los hombres vestia una gorra. Eran todos morenos y uno llevaba bigote. El tercero parecia una mujer.

O educando se dá conta de que se trata de um diálogo, como se percebe, no início do exemplo (06), pelo uso do travessão. Porém, para uma interação completa, é necessário que haja propósito em comunicar-se com alguém, como aponta Canale (1995), ao ser considerado um possível interlocutor que nesse caso foi denominado pela figura de um policial. Evidencia-se a importância do ensino que não se atenha apenas a forma linguística, pois para estudantes que têm um contato inicial com a LE, este fragmento mostra-se aceitável, a maioria das inadequações gramaticais é causada pela falta de conhecimento de conteúdos que não foram ensinados, como o caso dos verbos no pretérito imperfeito e o de alguns léxicos que não compõem o capital linguístico estrangeiro do aluno (Bourdieu, 1983). Entretanto, o principal objetivo era que a interação entre os locutores do texto se concretizasse pelo diálogo, para que se observasse a importância do conhecimento de adjetivos que proporcionariam a construção do retrato falado.

Para a mesma tarefa 5, observou-se que o exemplo da produção destes alunos (anexo 6) parece atender a proposta para a criação de um diálogo, como se nota neste trecho:

- (07) 1-¿Cómo es el primer tipo?
 2- El primer hombre tiene cabelo corto y negro, tiene un bigotón y su la nariz es muy grande e sus ojos son marrones.
- 1-Muy bien, ¿há otro?
- 2-Si, el segundo suspecto tiene un gorro preto y también es hombre, tiene unas orejas muy grandes, no tiene dedo medio y tiene pecas marrones, no tiene barba e es muy bajo.
- 1-Ok, ¿y el tercer?
- 2-El tercero es una mujer muy extraña, cabelo corto y negro, no tiene un brazo, y tiene un bigote pequeño, posee pecas y es mucho parecida con un travestí, alto y fuerte, no se parece una buena persona.

Percebe-se que os educandos arriscam-se no uso do ELE, os léxicos relativos às partes do corpo humano foram utilizados, no exemplo (07), para caracterizar particularidades das figuras presentes no retrato falado, estas informações são adicionais, pois não podiam ser apreendidas com a imagem que lhes foi entregue, já que o material era uma fotocópia preta e branca. A interlocução é caracterizada pela presença de dois personagens, interpretados como o que viu o fato e o que registra o ocorrido, não se encontra, nos diálogos, a marcação dos nomes destinados aos que interagem nos enunciados. Tal fato se observa quando o aprendiz utiliza a LE para se arriscar no uso do léxico relativo às partes do corpo humano. Do ponto de vista da forma, há inadequações linguísticas no âmbito do emprego de alguns verbos, todavia não invalida o aspecto principal da atividade, criar um contexto para o uso de adjetivos a partir de uma situação fornecida. Observa-se, neste exemplo, o reconhecimento de um locutor e de um interlocutor ao mesmo tempo, o gênero discursivo é respeitado e os mecanismos de construção de estrutura do espanhol são utilizados para compor a produção.

Na tarefa 6, o propósito comunicativo era estabelecer uma interação em que os aprendizes pudessem se constituir como interagentes. Os estudantes receberam o esboço da capa da revista *¡Hola!*. Havia um espaço designado para se colocar uma foto própria de escolha pessoal e uma chamada para a verdadeira notícia, que tinha como objetivo contar um pouco da própria vida do educando. A ideia principal era fazer que o aluno percebesse que o *pretérito perfecto simple* é o tempo de maior decorrência em construções biográficas. Para que os estudantes não sentissem dificuldade, foi-lhes apresentada três biografias, em espanhol, para que eles percebessem a utilização do tempo verbal mencionado e, ao mesmo

tempo, entrassem em contato com a maneira de tessitura deste tipo de gênero discursivo em outra língua.

Pode-se afirmar que, para essa atividade, a compreensão e a execução da proposta foram significativas. Grande parte do grupo conseguiu entender como construir um texto de chamada para uma notícia, assim como, compô-lo em revista. A criatividade na elaboração das biografias foi constante (anexo 7), como se observa ¹⁰:

- (08) Mujeres Traficantes, la nueva producción de Discovery, muestra el mundo de la delincuencia.

El nuevo programa del la “DISCOVERY EN ESPAÑOL” demuestra la vida del día a día de las mujeres que introducen las drogas en otros países. El objetivo principal de la serie es mostrar que tipo de personas que practican este delito, como E. M., una joven estudiante que en busca de dinero para pagar la escuela de cine comenzó a vender cocaína. “En este estado no hay ninguna escuela de cine público, no tenía otra salida”, dijo en su defensa.

A maneira como o conteúdo é elaborado, parece sobressair-se no plano da leitura no exemplo (08). Um famoso programa de documentário é utilizado como fundo para retratar uma das inquietações da estudante, que quer fazer uma escola de cinema, porém sabe que os preços dessa são muito altos e tem de recorrer à venda de um tipo de droga ilegal. A utilização das aspas, para indicar o discurso direto, mostra a maneira como a aluna consegue estabelecer uma relação com o seu interlocutor. O uso do verbo *dicendi*, “decir”, também realça o aspecto de compreensão de como é composto os mecanismos que constroem este tipo de gênero discursivo. Constata-se que poucas inadequações linguísticas são encontradas neste trecho (08).

Observou-se, também, ao longo da análise dos textos, que os alunos trouxeram elementos de conhecimento sobre a cultura hispânica (anexo 8), como observado em (09):

- (09) ¡Nuevo miembro de la Casa!

Foto divulgada de el nuevo miembro del reality show Gran Hermano. Su nombre es R. y el tiene 18 años, está terminando la escuela secundaria y según todos los indicios, será el objeto de deseo de la mujer dentro del hogar. Su aspecto es el de un hombre que se compromete a luchar hasta el final del programa en busca del premio. R. vive en Buenos Aires y Boca Juniors é su club de futbol, según todos los indicios, la casa será mucho más feliz.

¹⁰ Para o exame destes textos, será exposta a chamada para a notícia e, após um espaço, será explicitado o texto biográfico. O nome dos alunos que escreveram o material analisado foi retirado, ele foi substituído por letras para a preservação de suas identidades, assim como, outros nomes próprios citados.

No exemplo (09), o aluno utiliza o *reality show Gran Hermano*, de repercussão na comunidade hispânica, como cenário para se vincular a sua produção textual como “personagem” e como autor. Não há propriamente uma biografia verídica ou fictícia sendo relatada, já que ambas se mesclam. Todavia, o modo de utilizar o ELE é notável. Há duas passagens que chamam atenção ao longo da tessitura textual, a saber: “Foto divulgada del nuevo miembro [...]”, que abre a notícia, o que revela uma certa familiaridade com o gênero discursivo solicitado, por esta construção ser recorrente neste tipo de texto; e “según todos los indicios [...]”, que evocaria uma interlocução com o sujeito leitor, já que está presente um certo julgamento prévio, não explicitado, quanto aos atributos que provocariam o desejo feminino. É importante salientar que, em via de regra, o gênero discursivo solicitado se compõe com muita semelhança tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola. O recurso utilizado mais de uma vez “según los indicios” é uma das construções recorrentes, o que revela, como já tratado, uma familiaridade com esse texto. O que deve ser levado em consideração pelo educador, neste caso, é a tentativa bem sucedida do aprendiz e a sua compreensão quanto ao gênero solicitado.

A não utilização, de modo adequado, do tempo verbal que orienta a solicitação da atividade não deveria invalidar, totalmente, os elementos que constituem o texto e o tornam interessante e bem elaborado do ponto de vista de alguém que está em seu primeiro ano de aquisição de ELE. É importante que o educador, na entrega das produções do aluno, mencione a importância em utilizar o conhecimento linguístico trabalhado em classe. Pois se o processo é avaliado no ensino, é importante observar o crescimento do uso linguístico da LE pelo aluno.

Outra produção é observada no exemplo (10), dessa mesma tarefa (anexo 9), esta, no entanto, busca tratar de sua biografia e, ao mesmo tempo, pensar nos seus planos futuros:

(10) La vida de D. S.

D. P. da S. nació el 24 de marzo de 1995 en la ciudad de Porto Alegre, en el municipio de Rio Grande do Sul. Sus padres se casaron jóvenes. D. es la primera niña del pareja y tiene una hermana menor llamada D.. D. nació el 8 de julio de 2000, en la ciudad de Porto Alegre. Su padre se llama V. B. da S. e su madre se llama L. P. da S.. Su padre trabaja como carpintero junto a su esposa en la carpintería de la familia. D. era una niña tranquila, pero con actitud, pequeña y con cabellos castaños y rizados, ojos grandes y curiosa, le gustaba hablar mucho con todos. En su patio tenía una pequeña plaza y árboles frutales, donde pasó parte de su infancia. Cuando mayor se mudó a

otra casa donde contruyó nuevas amistades y la adolescencia vivió su totalidad. Participó de un grupo de canto y baile, donde trabajó con niños también participó de la robótica de la escuela. Estudio en la escuela T. N. sus primeros años, pero terminó su escuela primaria en la escuela M. C. Estudio suya escuela secundaria en la escuela P. R.. Asistió su último año de escuela en 2012. Quiere unirse a la facultad de periodismo y trabajar como escritora para revistas y periódicos.

É inegável, após a leitura do texto, verificável no exemplo (10), observar que a marca temporal solicitada para a atividade é utilizada, ou seja, a apropriação da língua foi bem sucedida. Todavia, o aluno compõe de maneira descritiva a sua trajetória, o que faz com que o texto não esteja em correspondência total com o suporte supostamente veiculado. Em revistas como a *¡Hola!*, dificilmente verificar-se-á uma biografia descrita de maneira tão minuciosa, as informações presentes no texto do educando poderiam estar contidas em um outro tipo de suporte, e não na maneira como é apresentado. Estar-se-ia diante uma situação não tão fácil de ser lidada, pois por mais que o texto contenha poucas inadequações gramaticais, inclusive observa-se a constituição do sujeito no texto e uma seleção de dados que seriam interessantes para um interlocutor, não há um respeito total ao gênero discursivo solicitado, item importante no critério de análise. Também, nota-se que o texto é constituído em terceira pessoa o que lhe aproxima do gênero solicitado, no entanto, o fato de não estar formulado como entrevista, faz com que ele não encontre muito sentido em seu suporte, a revista *¡Hola!*. Observa-se, no entanto, um conjunto considerável de aspectos positivos no trecho sob análise.

Ao educador de LE, também, cabe-lhe tratar os aspectos composicionais do gênero discursivo. Parece não ter muito sentido solicitar tarefas aos alunos e não lhes dar subsídio de como se dão os contextos discursivos em outras línguas. Por mais que este trabalho não tenha como finalidade desenvolver essa temática, é importante ressaltar que é no acesso aos diferentes discursos que fazem o educando construir seu aparato linguístico, necessário para elaborar outros textos solicitados ao longo de sua formação.

Na sequência, discute-se o exemplo (11), em que se percebem aspectos biográficos (anexo 10), nos quais se nota que o aprendiz consegue lidar com a dimensão linguística:

(11) En entrevista inédita V. cuenta un poco sobre su vida.

En febrero de 1996 en medio la uno calor absurdo nació en Porto Alegre V. G. D.. Hija del medio de D. G. y A. J. M. D. estudió, en la mayor parte de su vida, en la escuela B.. Y entró adelantada en la escuela, con cinco años. Así que aprendió a leer comenzó la hace almacenamiento de tebeos de la pandilla de la Mónica, en cualquier lugar que fuera y viera el tebeo hacía un escándalo, pero no dejaba de comprar. Jugó bastante, cuando caminó de bicicleta por la primera vez su padre la dejó y dijo “ahora pedales”, la caída fue feo, pero continuó la pedalear hasta hoy. Escribió, cuando niña, una

redacción digna de pena, el nombre de la redacción ella hace secreto, prefiere no mencionar, pero no aguantó y cayó en la carcajada a recordar ese episodio. En medio de tantos recuerdos almacenados en la caja de zapatos, ella intenta sintetizar la su vida y termina diciendo: “demasiado tarde, nascí. Aprendí y desaprendí. Respiró y jadeó. Lloré y sonreí. Al fin viví, corrección de tiempo, vivo.

Não há como não perceber a familiaridade com a temática, explicitada no exemplo (11). Há recordações que se misturam com um sujeito que escreve em outra língua e, ao mesmo tempo, percebe que o caráter ficcional só se dará se a composição do que é apresentado estiver em terceira pessoa. Há inadequações gramaticais que podem ser analisadas, como a confusão do artigo “la” com a preposição “a” do espanhol, esta necessária em algumas regências verbais. Ou a troca de pessoa do discurso “respiró y jadeó”, no lugar de “respiré y jadeé”, o que indicaria certa dificuldade ao lidar com a apropriação linguística da língua espanhola. Sugestões podem ser acrescentadas no corpo do texto, aconselhando o aluno a fazer uma revisão após ter terminado a sua produção textual, como também, dicas de troca léxica, tais atitudes foram recorrentes ao longo da correção dos textos no estágio. Embora com inadequações, o aluno utiliza a língua espanhola, para contar um pouco de sua vida, recordando alguns momentos. Ao mesmo tempo em que *brinca*, através de seu capital linguístico de ELE, com a sua vivência e pensa no que pode ser compartilhado com o seu interlocutor.

O objetivo de refletir sobre a interação, neste trabalho, é colaborar para a reflexão do professor, para que este não pense que a produção de textos deva servir só para avaliar o conhecimento do aluno em LE, tampouco acredite que atividades devam servir como prestação de contas ao cumprimento de algumas regras impostas, pelas escolas, em solicitar determinado número de tarefas para calcular a média ao final de um trimestre, não se valendo só de provas para avaliar o conhecimento do aluno.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ORAIS DOS PARTICIPANTES

Quanto aos critérios estabelecidos para a análise do *corpus*, estes são os mesmos desenvolvidos para refletir sobre os textos escritos (Quadro 04).

Para esboçar as reflexões que serão construídas nesta parte do trabalho, organizou-se da seguinte maneira esta apreciação de dados: a) apresentação do contexto em que ocorre a interação; b) transcrição do texto oral; c) análise do material selecionado.

Cabe ressaltar, neste capítulo, a dificuldade em analisar as produções orais registradas em sala de aula. Como foi utilizado apenas um gravador, pois a pesquisa não contou com os recursos tecnológicos necessários, a posição no espaço físico da sala de aula do estagiário e de alguns alunos escolhidos, assim como, os problemas de infraestrutura que acarretam na má acústica do ambiente, fizeram com que esta parte da análise proposta ficasse reduzida a três textos.

Na transcrição que segue, o estagiário explica sobre a irregularidade vocálica *i>y* diante das vogais *a, e, o*, do espanhol, em uma tarefa.

Participantes	Diálogos	Turnos
E	lo que ustedes tienen que hacer acá... ((o estagiário explica o exercício)) AHORA es el momento de escuchar anoche... no leí el periódico hay que poner lo que está acá ¿qué es?... anoche mi marido... vean que cambió la persona, ¿no? ¿qué es?	turno 1
A(s)	primera	turno 2
E	primera persona ¿qué es?	turno 3
A(s)	yo	turno 4
E	yo ((o estagiário pronuncia em suas diversas ocorrências fonéticas esta palavra)) entonces... ANOCHE mi marido, ¿qué es la....?	turno 5
A1	segunda	turno 6
A(s)	no, tercera ((risos))	turno 7
E	tercera. ¿la segunda persona es tú, no? entonces... anoche mi marido no...	turno 8
A2	leyó	turno 9
E	que es el periódico	turno 10
A2	sí, sí	turno 11
E	¿qué dificultad, no? ((ironía))	turno 12
A2	sí, sí muy difícil ((ironía))	turno 13
E	¿y Cristina? ((nome que começa o próximo enunciado))	turno 14
A2	() [[((risos)) oh, meu, eu achei que tinha perdido o meu dinheiro ((conversa com seu colega)) ()	turno 15

	[[oh, profe, yo tengo una duda profe, ¿cual ES...? ¿cuál é...? ¿cuál es...? ¿cuál es la profesión?	
E	perfecto, ¡cuál es...!	turno 16
A2	¿cuál es la profesión de albañil?	turno 17
E	¿cuál es la traducción de albañil? ¿qué es albañil?((pergunta para todos os alunos)) albañil es aquel que... construye las casas, los edificios...	turno 18
A(s)	pedrero	turno 19
A2	pedrero...?	turno 20
E	pedreiro	turno 21
A2	É... muy fácil... pedreiro construye la casa	turno 22

Quadro 05 – Conversação de análise 01

Percebe-se, através da interação acima, aproximando-se aos ritos comuns de sala de aula, que o primeiro enunciado de exercício é tomado como o exemplo para servir de modelo a elaboração dos demais. Desse modo, o estagiário convoca a turma a prestar atenção no que é explicitado. O foco dado é a modificação na forma morfológica do verbo, justificado pela pessoa do discurso. O turno 1 comprova tal afirmação, através da última pergunta feita aos alunos: “¿qué es?”. Logo, no turno 2, a turma responde ao professor que, afim de ver se os alunos conseguem relacionar bem os pronomes pessoais do espanhol, pergunta, novamente: “¿qué es...?”, dessa maneira percebe que os alunos se apropriaram de conhecimentos básicos da língua que são fundamentais para a construção de estruturas mais complexas que resultam o (re)conhecimento das pessoas do discurso.

Cabe destacar, nesta análise, o compartilhamento teórico deste trabalho com Morato (2005, p. 316), a qual define que: “Enquanto categoria de análise, a interação permite que se discutam, pois, a qualidade e a circunstância da reciprocidade dos comportamentos humanos diversos, em vários contextos, práticas e situações”. Ou seja, é a reciprocidade que permite as reflexões acerca da interação na linguagem. O que parece estar mais explicitado nos textos orais, dada à natureza constitutiva de sua formação.

O gênero discursivo, denominado como *relações orais em sala de aula de ELE*, é todo momento completado pelas falas tanto do estagiário quanto dos aprendizes. Percebe-se, ao mesmo tempo, a relação estabelecida entre A2 e E, pois o último brinca com o aluno dizendo que o conteúdo é difícil, e este responde, como se percebe no turno 13, em espanhol. O que indica que o aluno compreendeu um aspecto suprasegmental, ocasionado por um tom irônico, na afirmação elaborada pelo estagiário, ao mesmo tempo em que corresponde com o mesmo tom.

No turno 15, nota-se outra relação estabelecida com a LE, o educando conversa paralelamente com o seu colega outro assunto em português¹¹; no entanto, ao dirigir-se ao estagiário, por não compreender certo léxico da LE, faz uma pergunta elaborada em espanhol, por mais que haja tentativas na formulação do questionamento, a compreensão é complementada. Como se percebe, na fala do estagiário, para a turma, no turno 18. O grupo de aprendizes corresponde no turno 19, o que seria o equivalente ao léxico em sua língua materna, o aluno reproduz tal afirmação no turno 20 e, depois, elabora um novo enunciado em ELE, por mais que siga utilizando o léxico do português. Desse modo, percebe-se que o gênero é respeitado, pela comunicação que é tecida pelo professor junto à turma e junto ao aluno que não compreende determinada palavra em ELE.

Na transcrição que segue, o estagiário escreve o conteúdo no quadro e os alunos copiam a matéria em seus cadernos.

Participante	Diálogo	Turnos
E	¿están charlando?... () ¿están copiando el contenido de la pizarra?	turno 1
A3	começaré::: ahuera	turno 2
A2	ahora	turno 3
E	ahora	turno 4
A2	yo hablo mucho español... no preciso de aulas ((brincando com A3))	turno 5
A3	[sem pressão, ok?	turno 6
E	¿qué pasó::: [R]?	turno 7
A2	¿yo?... no hablé nada	turno 8
A3	que pasó es pasado ((brincando))	turno 9
E	¿QUÉ hablaste [F]?... ¿qué hablaste?	turno 10
A3	yo estoy hablando ((brincando))	turno 11
A2	el [V]... el [V] no... no::: cala a boca [não fala ((comenta o aluno [V]))	turno 12

Quadro 06 – Conversação de análise 02

Nesta interação, o estagiário faz questionamentos aos aprendizes como se vê no turno 1. A conversa está alta, na sala, o que faz o professor pensar que, talvez, a matéria presente no quadro não esteja sendo reproduzida no caderno pelos alunos. A prática docente revela o quão normal é observar que, ao mesmo tempo em que copiam o que está no quadro, os alunos conversam sobre diversos temas de seu cotidiano. Observa-se, no turno 2, que o aluno utiliza, em sua fala, a forma verbal *começar*, que tem como equivalente, em espanhol, o verbo

¹¹Já mencionado, o foco comunicativo enfrenta muita resistência por parte dos aprendizes, como explicitado na seção 1.3, tal situação é observada, inclusive, na experiência ao longo do curso universitário de Letras, em que este trabalho é apresentado. No qual os alunos se dirigem, geralmente, ao professor na LE, porém em conversas com o colega em sala de aula, a língua materna acaba prevalecendo como código para comunicação.

empezar. Todavia, a terminação do verbo, em “é”, corresponde ao tempo futuro, em língua espanhola. Logo após, o aluno diz “ahuera”, referindo-se a *ahora*, e é corrigido por seu colega que, no turno 5, brinca com ele ao dizer que não necessita de aula, pois fala muito bem espanhol. O que já demonstra a maneira como cada um dos sujeitos se apropriam da língua para se comunicarem, há uma relação sendo estabelecida em LE, por alunos que têm a mesma língua materna.

Constata-se a interação existente entre E, A2 e A3 no seguimento que vai dos turnos 7 ao 12. O estagiário ao perceber que foi comentado algo por A2, o questiona. O aluno A3 apropriasse da nova língua para, de maneira irreverente, brincar com o sentido semântico existente nos verbos *pasó* (pretérito) e *hablaste* (pretérito). O mesmo diz, no turno 9, “que pasó es pasado”. Após o estagiário perguntar no turno 10, “¿qué hablaste?”; no turno 11, o aprendiz responde: “yo estoy hablando”, o que evidencia o grau de continuidade, presente no gerúndio. Tais questões sugerem o nível de compreensão de fatores, também, suprasegmentais, na comunicação entre o estagiário e o aluno, pois a brincadeira com o sentido da LE é criada a partir do conhecimento semântico-morfológico da estrutura dos verbos em espanhol. Desta maneira, observa-se que o cenário de sala de aula protagoniza as relações de reciprocidade existentes entre educador e educando em ELE.

Na transcrição que segue, o professor explica sobre a irregularidade verbal do espanhol e exemplifica as modificações morfológicas existentes.

Participante	Diálogos	Turnos
E	en español así como:: en portugués nosotros tenemos los verbos regulares e irregulares... ¿no? y...los irregulares hay un cambio en la raíz del verbo ¿cuál es la raíz del verbo?	turno 1
A5	a parte que não muda	turno 2
E	¿CÓMO?	turno 3
A6	[[la parte final	turno 4
E	¿la parte final es la raíz del verbo?	turno 5
A5	não::: é a parte que não muda ali no início ((explicitando o exemplo em que a parte da raiz foi separada dos outros morfemas que compõem o verbo))	turno 6
E	la parte que no cambia... ¿perfecto! ¿la parte que no cambia [R]?	turno 7
A(s)	sí	turno 8
A5	isto	turno 9
E	¿cuál es la parte?	turno 10
A5	la raíz es la parte que no cambia	turno 11
E	Esto... ¿qué bien! ((estagiário segue a aula))	turno 12

Quadro 07 – Conversação de análise 03

Uma das relações mais instigantes produzidas pela intersubjetividade da linguagem, diz respeito aos acordos estabelecidos nas relações pessoais sem que os indivíduos se deem

por conta. Às vezes, o sujeito é conduzido a falar ou agir de determinada maneira sem perceber. A interação, neste trabalho, refletida e pesquisada busca demonstrar como é estabelecida a comunicação através do ELE. Em seguida, tal interação revelará, por meio de análise, os acordos que estão sendo tecidos com o aprendiz (A5) que só perceberá o objetivo do professor ao final.

Primeiramente, no turno 1, o estagiário inicia, com um breve panorama, a temática que será desenvolvida na aula. Nota-se que sempre o aprendiz é instigado a responder as perguntas que são elaboradas pelo professor, como observado nas outras tabelas de conversação. O aluno, A5, toma o turno e responde, no turno 2, “a parte que não muda”. Como o critério estabelecido pelo professor é de fazer com que os aprendizes falem ao máximo em ELE, o professor pergunta, no turno 3, “¿CÓMO?”, enfatizando a pergunta. O que pode ter feito com que parte do grupo acreditasse que a resposta estivesse incorreta, sendo assim, A6 tomou o turno 4 e criou outra hipótese, que é questionada pelo estagiário no turno 5. A5 retoma o turno 6, novamente, explicando, em português, o que é a raiz de um verbo. O educador, no turno 7, formula uma estrutura em espanhol que corresponderia ao que o aluno diz em sua língua materna. Note-se a resistência do aluno em corresponder-se com o estagiário, em espanhol. A não compreensão pelo objetivo do professor faz com que os alunos tomem o turno 8, e respondam favoravelmente ao enunciado criado pelo estagiário. No turno 9, o aluno confirma a resposta do grande grupo respondendo “isto”. Não satisfeito com o fato de o aluno comunicar-se em sua língua materna, o estagiário, novamente, questiona o aluno no turno 10: “¿cuál es la parte?”; respondida, no turno 11: “la raíz es la parte que no cambia”. Concluindo o seu objetivo, o educador responde: “esto... ¡qué bien!”. Percebe-se que relações foram estabelecidas para que o aluno se apropriasse do outro idioma na hora de falar, pois a sua resposta estava correta desde o início, porém, o estagiário buscou que ela fosse elaborada em ELE, para isso, outros turnos foram elaborados para que a comunicação, em LE, fosse instituída, um dos propósitos estabelecidos pelo enfoque comunicativo, defendido neste trabalho.

Este capítulo buscou, por meio de amostras de produções orais gravadas em sala de aula, perceber as diferentes maneiras que foram constatadas as apropriações da LE pelos educandos, ao longo do estágio de ELE. Revelou-se a singularidade de cada um dos agentes envolvidos no processo educacional e seus objetivos em buscar se comunicar, oralmente, em espanhol. O reconhecimento do interlocutor se deu, na maioria das vezes, pela escolha em se dirigir ELE ao estagiário. Dessa forma, mostrou-se produtiva e positiva a utilização da LE para o estabelecimento da interação, em sala de aula, entre aprendizes e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi compreender as condições em que a interação foi construída em produções escritas e orais, com base em uma concepção interativa de linguagem. Os objetivos específicos estabelecidos, para a análise do *corpus* desta pesquisa, refletiram sobre a maneira como se constituíram as produções escritas de aprendizes de ELE; e como se compuseram as produções orais desses alunos.

Foram construídos critérios gerais para que o exame do material produzido, pelos educandos, pudesse ser interpretado. Analisou-se a maneira como o sujeito constitui a sua produção textual; como é reconhecido o interlocutor no texto; como o sujeito lida diante do gênero discursivo solicitado; quais os recursos utilizados, pelo sujeito, para estabelecer a comunicação em momentos em que ela poderia ser afetada.

Como resultado das análises propostas, pode-se constatar que boa parte dos critérios já citados elucidaram os dados, porém de distintas maneiras, uma vez que a visão adotada, para o exame dos textos escritos e orais, foi de natureza qualitativa e não quantitativa. A criação de tarefas que objetivaram a interação dos aprendizes mostrou-se positiva. O que revela a importância na utilização do foco comunicativo em contexto escolar público. O reconhecimento do interlocutor nas atividades escritas e nos diálogos tecidos em sala de aula, por meio da utilização de ELE, para o estabelecimento da comunicação, mostrou-se viável e importante para o aprimoramento do capital linguístico do aprendiz.

Ao longo deste trabalho, notou-se a importância na construção de parâmetros que orientem o professor ao solicitar tarefas ou exames avaliativos aos seus aprendizes. Todavia, dada finalidade deste estudo, restringiram-se as reflexões elaboradas à análise interpretativa dos resultados obtidos com a solicitação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio. No entanto, frisa-se a importância sobre questões que devem ser pensadas ao se ler e avaliar os tipos de produções apresentadas nas análises desenvolvidas, pois estas comprovam que a interação se dá, através de um locutor, que tem o conhecimento que o seu texto será dirigido a um interlocutor, e, portanto, faz-se necessário conhecer e reconhecer os mecanismos linguísticos constituintes do gênero discursivo solicitado para que o resultado positivo no processo de ensino de ELE seja alcançado.

Apesar da importância ressaltada, neste trabalho, como necessária para a mudança no quadro atual de ensino de ELE, percebe-se a dificuldade em implementar as modificações necessárias para que a transformação ocorra. O número de períodos dedicados ao ensino de

LE é reduzido, muitas salas de aula não contam com os recursos tecnológicos mínimos, necessários para que se possam trazer materiais inovadores e diferentes aos educandos. A relutância por parte dos aprendizes, também, é grande, pois com o número escasso de períodos na grade curricular obrigatória, o professor tem de dar tarefas para casa com a finalidade de complementar os estudos de LE. Como se sabe, há um espaço gigante que separa o colégio a casa do estudante. Muitos alunos acabam por esquecer-se de realizar as atividades em suas residências, por pensar que é só o espaço da sala de aula o local em que se devem cumprir determinadas posturas para que o processo de ensino se efetive.

No entanto, certas ações governamentais já mostram alguma preocupação para que se implemente, realmente, o ensino de LE nas escolas públicas. Livros didáticos, que possuem um valor elevado, pois muitos dos materiais produzidos para ensino de ELE são editados na Espanha, atualmente, são consumíveis e distribuídos gratuitamente, estes trazem um CD-ROOM, o qual também é de propriedade do aluno, para que este possa desenvolver suas destrezas em LE. São, realmente, iniciativas pequenas, porém expressivas se pensarmos na dimensão territorial de nosso país e nas diferenças econômicas e culturas que constituem nossa população.

Ao mesmo tempo, ao educador deve ficar incumbida a tarefa de mostrar outros horizontes reflexivos ao seu educando e, sabe-se que a língua é uma importante porta de acesso ao universo multifacetado que constitui o homem. O espaço da sala de aula deve servir, então, de cenário aos eventuais e positivos choques culturais encontrados quando se pensam nas acepções que cada cultura possui para o uso de determinados léxico, gestos, símbolos, comportamentos. A grandiosidade em ser docente reside, também, nesse fato. É uma profissão que lida diariamente com pessoas singulares, poder auxiliar no processo emancipatório do sujeito é uma atitude única e valorosa. Por fim, ao analisar teoricamente o estágio obrigatório desenvolvido buscou-se não se esquecer da importância na humanização ao lidar com o tema proposto, tampouco se pensou que toda modificação é simples e fácil. Embora, ela seja inevitável para a modificação do quadro atual de ensino de LE em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Ed. WMF Martins Fontes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas linguísticas*. In.: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ed. Ática, 1983.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Fugindo da Norma*. Campinas, Ed. Átomo, 1991.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.
- CANALE, Michael. *De La competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje..* In.: Llobera. M; TURELL, M. T; ZANÓN, J. (orgs.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa Editorial, 1995. p. 63-81.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1980, vol. 1. p. 1-47.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. In.: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, UNICAMP, 1991, vol. 17. p. 133-144.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Análise da conversação*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*. Volume 2. São Paulo, Ed. Cortez, 2001. p. 69-99.
- DURÃO, A. B. D. A. A. *La interlengua*. Madrid, Arco/Libros, 2007.
- ESPAÑA. Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid, Edelsa Editorial, 2007.
- FERNÁNDEZ, C & SANZ, M. *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

FREIRE, P. R. N. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*, Cascavel, Ed. ASSOESTE, 1984.

HYMES, D.F. *Acerca de la competencia comunicativa.. In.: LLobera. M; TURELL, M. T; ZANÓN, J. (orgs.), Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa Editorial, 1995. p. 27-46.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: Revista DELTA, São Paulo, PUCSP, 1994, vol. 10, nº2.*

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ed. Ática, 1986.

MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de língua española*. São Paulo, Ed. Ática, vol. 1, 2, 3, 2010.

MORATO, Maria Edwiges. *O interacionismo no campo linguístico. In.: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, A. C. (orgs). Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3, São Paulo, Ed. Cortez, 2005. p. 311-351.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Ed. Contexto, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Editora Cultrix, São Paulo, 1995.

SCHNEUWLY, Bernar; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

(ANEXO 1)

TITA MARTÍNEZ 20:21

Ey, guapa(o) no me puedo creer. La imagen que colgué en internet está por todos los lugares. Hay hombres que llegan hacia mí y dicen disparates tremendos :/ ¿Qué hago?

muy formal

Ey, guapa ^{tú} Ahora ~~usted~~ ^{no puedes hacer} nada. Usted ^{intentos} ~~tentas~~ sacar fotos decentes, y de este modo no ^{quedar} ~~corre~~ el riesgo de ^{conocer} ~~ficar~~ conocida por todos, ^{conocida} ~~pela~~ ^{por} ~~tuya~~ foto. ^{por el tema de} ~~tus~~ fotos.

expresión de portugués. No quedar vulnerable (mejor dicho)

Podrías desarrollar mejor el consejo. Ojo con las diferencias del español. Hay cuestiones más distintas si comparamos al portugués.

Mprakt

(ANEXO 2)

TITA MARTÍNEZ

20:21

Ey, guapa(o) no me puedo creer. La imagen que colgué en internet está por todos los lugares. Hay hombres que llegan hacia mí y dicen disparates tremendos :/ ¿Qué hago?



¡Tita, no creo! Para ser sincero, no sé lo que te digo. Realmente, estas fotos fueron muy ^{tú} provocativas y eso llama la atención, ~~usted~~ ^{sabe?} Ahora lo que ^(te restas) queda es tomar las fotografías de internet y esperar que todo eso pase. Una hora o otra, las personas irán olvidar^{se}, pero que todo eso sea ejemplo para que tú no hagas eso otra vez.

¡Qué bien te saliste!

me gustó tu texto.
Marcelo



usted => duro formal

(ANEXO 3)



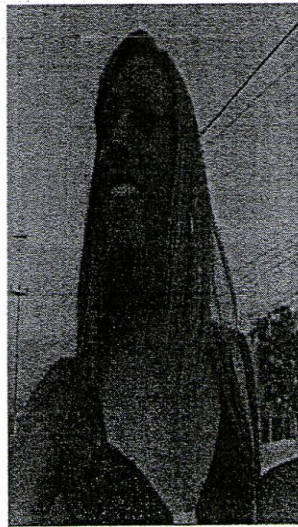
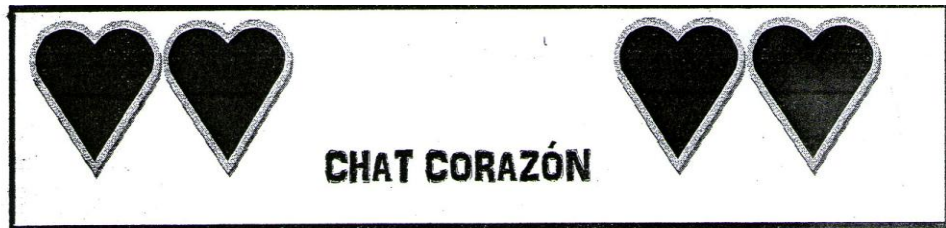
☺ LA RUBIA ☺

Soy una rubia muy guapa y hermosa
pero travesti. Me llamo Felipe, pero odio
mi nombre en ^{el} masculino. Estoy en una
búsqueda constante por un nuevo amor.
Me gusta correr ^{por el} mundo, salir y bailar.
Soy suave y serena como un ave. Mis
ojos son azules, mi boca es larga así
como mi pelo rubio, soy delgada, muy
afemada y popular.

No te olvides de mi hombre
guapo, besitos.

p.s contemple mis fotos.

(ANEXO 4)



😊 LA RUBI 😊

Mi nombre es Nina Fortes, tengo 23 años y estoy soltera. Trabajo como ^{asesora} asesora nista de una grande ^{empresa} firma. Llevo una vida muy solitaria, porque soy transsexual y lo ^{el} preconcepto es muy grande. Ya

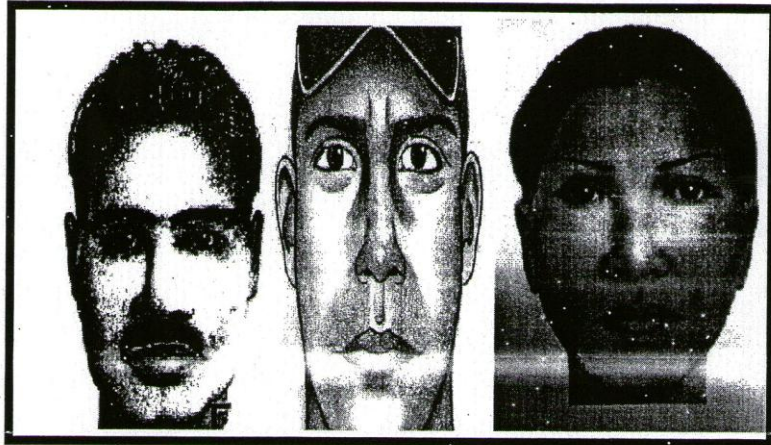
complicado de ~~de~~ vivir ^{en} en este mundo machista. Estoy ^{en una búsqueda} a procura de ^{por} un hombre que me ^{entiende} entienda y escuche. Mi características físicas son: pelo rubio, 1.80 de altura ojos castaños y piel porcelana. Las características psicológicas ^{son las} es ^{atraen} que atraen los compañeros que tuve (que lo que los mismos hablan). Soy simpática, amable y ^{respeto} respetuosa.

Después ^{del} ^{primer} ^{dependiendo} del primer encuentro y ^{respeto} dependiendo de la apariencia que cada un de nosotros hallar ^{del} de lo otro, ponemos nos ^{podemos} ver más. ^{meter} meter del ^{podemos} podemos

Veremos más.....(?)

(ANEXO 5)

PASANTÍA DE ESPAÑOL – Prof. Marcelo Maciel

RETRATO HABLADO/RETRATO ROBOT**TAREA**

Con tu compañero representa:

Estabas en una plaza y vistes a estos tres tipos muy particulares. De repente escuchas a una señora que te pide ayuda. Vas a la policía y empieza a describir las características de la pandilla.

- ¡Ey, policia! Estoy con prisa, una señora necesita de ayuda en la calle. Tres hombres pardos estaban ^(¿peleando?) paleando en la calle, y yo ^{escuché} oí un pistolazo. Un de los hombres ^{llevaba} vestía una gorra. Eran todos morenos y uno llevaba bigote. El tercero parecía una mujer.

Me parece que el texto podría ser mejor desarrollado, ¿no?
Marcelo

(ANEXO 6)

PASANTÍA DE ESPAÑOL – Prof. Marcelo Maciel

RETRATO HABLADO/RETRATO ROBOT

¡Qué bien, Muchachos!
 Están intentando construir
 estructuras del español.
 ¡Sin embargo, hay
 algunos errores
 que Maciel
 no corrigió.



Maciel

TAREA

Con tu compañero representa:

Estabas en una plaza y vistes a estos tres tipos muy particulares. De repente escuchas a una señora que te pide ayuda. Vas a la policía y empieza a describir las características de la pandilla.

“¿Maciel?”

1 - ¿Cómo es el primer tipo?

2 - El primer hombre tiene cabello corto y negro, tiene un bigote y su nariz es muy grande y sus ojos son menones.

1 - Muy bien, ¿hay otros? ¿hay otros?

2 - Sí, el segundo ^{aspecto} respects tiene un gorro negro preto y también es hombre, tiene unos ojos muy grandes, no tiene dedo medio y tiene poca manera, no tiene barba y es muy bajo. — ¡Qué bien!

1 - OK, ¿y el tercero? → (Tercer + SUSTANTIVO MASculINO)

2 - El tercer es una muy muy extraño, cabello corto y negro, no tiene un bigote, y tiene un bigote pequeño, poca cara, y es mucho parecido con un travesti, alto y fuerte, no se parece a una buena persona

(ANEXO 7)

¡HOLA!

Fotografías exclusivas

Posando como nunca hasta ahora
CAYETANO Y EVA
LA PAREJA DEL MOMENTO,
UN PASO MAS EN SU RELACION

EXCLUSIVA
CAROLINA CERQUEZA Y CARLOS MOYA, EN CASA CON SU NIJA, CARLA
LA GRAN TRISTEZA DE FERNANDO Y NURIA FERNANDEZ-TAPIAS
TRAS EL FATAL ACCIDENTE DE UN NIJO DEL EMPRESARIO
ISABEL PANTOJA: "SOY INOCENTE Y VOY A DEMOSTRARLO"
JUAN VILLALONGA Y VANESSA VON BITZOWITZ, FELICES ANTE SU PROXIMA PATERIDAD

Mujeres Traficantes

Mujeres Traficantes, la nueva producción de Discovery, muestra el mundo de la delincuencia.

nuevo programa del "DISCOVERY EN ESPAÑOL" demuestra la vida del día a día de las mujeres que introducen drogas en otros países. El objetivo principal de la serie es mostrar que tipo de personas que practican este delito, como, una joven estudiante que en busca de dinero para pagar la escuela de cine comenzó a vender cocaína. "En este estado no hay ninguna escuela de cine público, no tenía otra salida", dijo en su defensa.

↓
Me gustó tu texto creativo y con pocos errores.

jesejese,
¡espero no te valgas de este recurso! sabes que puedes llegar otra carrera y trabajar con el cine ni es lo que te gusta.
Mprado

(ANEXO 8)

¡HOLA!

Fotografías exclusivas

Posando como nunca hasta ahora
CAYETANO Y EVA
LA PAREJA DEL MOMENTO, UN PASO MAS EN SU RELACION

EXCLUSIVA
CAROLINA CEREZUELA Y CARLOS MOYA, EN CASA CON SU HIJA, CARLA
LA GRAN TRISTEZA DE FERNANDO Y NURIA FERNANDEZ-TAPIAS TRAS EL FATAL ACCIDENTE DE UN HIJO DEL EMPRESARIO
ISABEL PANTOJA: -SOY INOCENTE Y VOY A DEMOSTRARLO-
JUAN VILLALONCA Y VANESSA VON TITZENITZ, FELICES ANTE SU PROXIMA PATERNICIDAD

¡Nuevo Miembro de la Casa!

Foto divulgada de el nuevo miembro del reality show Gran Hermano. Su nombre es y el tiene 18 año
 está terminando la escuela secundaria y según todos los indicios, será el objeto de deseo de la mujer dentro del hogar. Su vive en
 aspecto es el de un hombre que se compromete a luchar hasta el final del programa en busca del premio.
 Buenos Aires y Boca Juniors é su club de futbol, según todos los indicios, la casa será mucho mas feliz.

(ANEXO 9)

ANUARIO DE ESPAÑOL – Prof. Marcelo Maciel

Nombre:

Clase:

fecha: 29 de noviembre de 2012.

¡HOLA!

Fotografías exclusivas

Posando como nunca hasta ahora CAYETANO Y EVA LA PAREJA DEL MOMENTO, UN PASO MAS EN SU RELACION

EXCLUSIVA CAROLINA CEREZUELA Y CARLOS MOYA. EN CASA CON SU HIJA, CARLA
 LA GRAN TRISTEZA DE FERNANDO Y NURIA FERNANDEZ TAPIAS TRAS EL FATAL ACCIDENTE DE UN HIJO DEL EMPRESARIO
 ISABEL PANTOJA: SOY INOCENTE Y VOY A DEMOSTRARLO
 JUAN VILLALONGA Y VANESSA VON ZITZEWITZ. FELICES ANTE SU PROXIMA PATERNIDAD

La vida de _____ :

nació el 24 de marzo de 1995 en la ciudad de Porto Alegre, en el municipio de Rio Grande do Sul. Sus padres se casaron jóvenes. _____ es la primera niña del pareja y tiene una hermana menor llamada _____. nació el 8 de junio de 2000, en la ciudad de Porto Alegre. Su madre se llama _____ e su madre se llama _____. Su padre trabajaba como carpintero junto a su esposa en la carpintería de la familia. _____ era una niña inquieta, pero con actitud, pequeña y con cabellos cataños y rizados, ojos grandes y curiosa, le gustaba hablar mucho y con todos. En su patio tenía una pequeña plaza y árboles frutales, donde pasó parte de su infancia. Cuando mayor se mudó a otra casa donde construyó nuevas amistades y la adolescencia vivió su totalidad. Participó de un grupo de canto y baile, donde trabajó con niños también participó de la robótica de la escuela. Estudió en la escuela _____ sus primeros años, pero terminó su escuela primaria en la escuela _____. Estudio suya escuela secundaria en la escuela _____. Asistió su último año de escuela en 2012. Quiere unirse a la facultad de periodismo y trabajar como escritora para revistas y periódicos.

(ANEXO 10)

PASANTÍA DE ESPAÑOL – Prof. Marcelo Maciel



En entrevista inédita cuenta un poco sobre su vida.

En febrero de 1996, en medio ^{de un} calor absurdo, nació en Porto Alegre, ^{Hija del medio de} estudió, en la mayor parte de su vida, en la escuela ^{Y entró} adelantada en la escuela, con cinco años. Así que aprendió a leer ^{comenzó} la hace almacenamiento de tebeos de la pandilla de ^{la} Mónica, en cualquier lugar que fuera y viera el tebeo hacía un escándalo, pero no dejaba de comprarlo. Jugó bastante, cuando caminó de bicicleta por ^{la} primera vez, su padre la dejó y dijo "ahora pedales", la caída fue fea, pero continuó ^{la} pedalear hasta hoy. Escribió, cuando niña, una redacción digna de pena, el nombre de la redacción ella hace secreto, prefiere no mencionar, pero no aguantó y cayó en la carcajada a recordar ese episodio. En medio de tantos recuerdos almacenados en la caja de zapatos, ella intenta sintetizar ^{su} vida y termina diciendo: "demasiado tarde, nascí. Aprendí y desaprendí. Respiré y jadeé. Lloré y sonrei. Al fin viví, corrección de tiempo, vivo.

manejo ^{mi} bicicleta
 * la chica estudió
 ¿a hacer?
 respire
 jadeé
 lloré
 pedaleo
 lástima

