

**MARÍA CARIDAD GINARTE AGRA**

**Envolver-se com o Fascínio Pelo Patrimônio “Real-Maravilhoso”  
Latino-Americano como Forma de Apropriação da Língua-Alvo**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito parcial para o a  
obtenção do título de Doutora em Linguística  
Aplicada.

**Orientação:** Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida  
Filho

**Universidade Estadual de Campinas**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**2007**

G43e

Ginarte Agra, María Caridad.

Envolver-se com o fascínio pelo patrimônio “Real-Maravilhoso” Latino-Americano como forma de apropriação da língua-alvo / María Caridad Ginarte Agra. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador: José Carlos P. de Almeida Filho.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino - Aprendizagem. 2. Língua estrangeira (Espanhol). 3. Discurso. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Interação. 6. Comunicação intercultural I. Almeida Filho, José Carlos P. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Being involved by the patrimony “Real-Maravilhoso” of Latin America as a way of appropriateness of the foreign language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign-language teaching; Spanish as a foreign language; Discourse; Classroom environment; Intercultural - Communication .

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof. Dr. José Carlos P. Almeida Filho (orientador), Profa Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos, Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbaumen (suplente), Profa. Dra. Ester Myriam Rojas Osório (suplente) e Profa. Dra. Elza Taeko Dói (suplente).

Data da defesa: 23/07/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Orientador  
Universidade Estadual de Campinas

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

31 08 07

Prof. Dra. SILVANA MABEL SERRANI  
Coordenadora Geral de Pós-Graduação  
IEL/UNICAMP  
Matr. 06440-8

Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Nelson Viana  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

*J. C. Paes de Almeida Filho*

José Carlos Paes de Almeida Filho (matr. 309934)  
Presidente

*Edleise Mendes Oliveira Santos*

Edleise Mendes Oliveira Santos  
Membro

*M. L. Ortiz Alvarez*

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Membro

*Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula*

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Membro

*Nelson Viana*

Nelson Viana  
Membro

Prof. Dra. Elza Tacko Doi  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

IEL  
UNICAMP  
2007

Campinas, 23 de julho de 2007

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
**Orientador**  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

---

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dr. Nelson Viana  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

---

Profa Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

---

Profa Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos  
Universidade Federal de Bahia (UFBA)

**Suplentes:**

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbaumen  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Profa Dra. Ester Myriam Rojas Osorio  
Universidade Estadual Paulista - Assis (UNESP)

---

Prof. Dra. Elza Taeko Doi  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Campinas, 23 de julho de 2007

**Dedico este trabalho a:**

Carmen, minha filha e eterna amiga.

Pepe, meu esposo pela confiança.

Arturo, meu irmão e amigo.

Memória sempre presente de os meus pais.

## **Agradecimentos:**

À **Embaixada do Brasil** em Cuba pela gentileza recebida no encaminhamento do projeto de pesquisa;

Ao **Instituto do Estudo da Linguagem (IEL)**, Unicamp, que me abriu suas portas para o desenvolvimento deste trabalho;

A **CNPQ**, pelo financiamento da bolsa PEC- PG durante o período de realização do Doutorado;

Ao **Prof. Doutor José Carlos P. de Almeida Filho**, meu orientador, e coordenador do Setor de extensão do IEL na época da coleta dos dados desta pesquisa, pela compreensão, disponibilidade, carinho, sabedoria, firmeza e por ajudar-me neste “difícil e esforçado caminho”. A **Olga P. de Almeida**, pelo carinho e apoio;

Aos **Professores Doutores Elza Taeko Dói e Nelson Viana** pelas contribuições feitas na qualificação do projeto;

Aos **Professores Doutores María Luisa Ortiz e Enrique Huelva** pelas contribuições na qualificação deste trabalho;

Ao **Prof. Doutor Paulo Ottoni**, *in memoriam*, Coordenador da Subcomissão de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na época da coleta de dados, pelo apoio e confiança;

A **Profa. Dra Carmen Zink** pela gentileza e disponibilidade que sempre me deu em todos os momentos;

Ao **Doutor Carlos Sanchez**, Diretor da Cinematografia **Macondo**, S. A do México, pela seleção dos filmes que acompanharam o curso de extensão;

Ao **Doutor Luis Repetto**, da Pontifícia Universidade Católica de Lima, Peru e Presidente de “La Organización Regional para América Latina el Caribe” pela disponibilidade e sabedoria. Ao **Centro Cultural da Pontifícia Universidade Católica**, de Lima, Peru pela disponibilidade e confiança;

Aos **alunos do curso de extensão do IEL “Introdução às culturas pré-hispânicas da América”** (2003-2005) que me acompanharam e dividiram comigo um pedaço deste trabalho. A **Matheus**, *in memoriam*;

Aos **professores e alunos** participantes na coleta de dados no **cenário secundário** desta pesquisa na Argentina pela confiança, disponibilidade e contribuições neste trabalho de pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho descreve e interpreta como se constrói a competência comunicativa na sala de aula de Espanhol Língua Estrangeira (doravante, ELE) a partir de uma abordagem comunicacional-intercultural que prioriza a produção e troca de sentidos ao redor de um eixo temático histórico-cultural “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977) latino-americano examinando para isso a qualidade da interação gerada no ambiente de aprendizagem. Nesse processo, que teve como cenário um curso de ELE de uma universidade do sudeste brasileiro com aprendizes cuja primeira língua é o Português, foi criado um ambiente de ensino-aprendizagem, de produção interativa-discursiva que gerou possibilidades de apropriação da nova língua (Espanhol). Assim, na presente pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, foram analisados e interpretados 44 extratos de tarefas desenvolvidas pelos aprendizes de ELE no período compreendido entre 2003-2005. Os resultados obtidos evidenciaram que a competência comunicativa foi atingida por meio de uma “vontade sustentada” dos aprendizes de significar na nova língua propiciada pelo “fascínio” do “real - maravilhoso” inerente ao eixo temático proposto. Essa produção interativo-discursiva “sustentada” se caracterizou por ser estendida, aprofundada e personalizada. Considerando os dados gerados, pudemos perceber que a partir do espaço privilegiado da sala de aula de ELE, pretendeu-se interpretar não só o que aconteceu durante o processo pesquisado, mas a “interação vivenciada” sem simulações desenvolvida entre a professora e seus alunos que constituiu-se num patamar de produção da L-alvo para atingir uma competência comunicativa não idealizada à luz do respeito pela “Língua do Outro” e considerando “a realidade sócio- histórica e cultural do aprendiz de ELE no Brasil”.

**Palavras chave:** ensino-aprendizagem de ELE intercultural, tarefas como ambiente interativo intercultural, discurso de sala de aula como tipo de interação, o conceito de “real-maravilhoso”

## ABSTRACT

This work describes and interprets how the communicative competence was developed while teaching and learning Spanish as a foreign language to students whose first language was Portuguese. This process of teaching and learning was orientated by a “communicative - intercultural” approach that worked as a “potential force” and established the guidelines of learning and teaching the foreign language. It was necessary to plan a course to develop a kind of interactive language learning process for using and acquiring the new language. Focus on classroom as a social setting, it was constructed a socio- historical communicative environment “real - maravilhoso” (Carpentier, 1977) to teach and learn Spanish in an University in the south-east of Brazil. There were analyzed and interpreted 44 samples of tasks during the period between 2003 and 2005 throughout the six editions of the course. The results evidenced that the communicative competence was achieved through a kind of interactive process that was characterized for the students’ “strong desire” of using, producing and sharing meaning in the foreign language produced by “the fascination” for the topic. There were recognized three features of this maintained classroom interaction that was nominated as expansion, depth and identity. From the data we have collected we could realize that this work not only pretended to be a progress report on what happened in the Spanish foreign classroom as a context for the language of teaching and learning but also focused how an authentic and real “vivid interaction” was developed between a teacher and her students as a step to get a non idealized communicative competence. It was taken into consideration the socio-historical and cultural background of the Portuguese students learning Spanish as foreign language in Brazil.

**Key words:** intercultural Spanish Foreign language teaching, tasks as intercultural interactive environments, classroom discourse as a kind of interaction, the concept of “real-maravilhoso”



## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO I - A PESQUISA EM SI**

1.1 Introdução.....	1
1.2 A sala de aula como espaço ou domínio social.....	7
1.2.1 A materialização do processo de ensino-aprendizagem e arcabouço teórico.....	11
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Perguntas de pesquisa.....	14
1.5 Justificativa.....	15
1.6 Estrutura da tese.....	17

### **CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM DE UMA “LÍNGUA PRÓXIMA” E A CATEGORIA DE PRINCIPIANTE VERDADEIRO**

2.1 Introdução.....	19
2.2 Por quê a categoria de principiante verdadeiro não existe?.....	20
2.3 Definindo a língua materna.....	27
2.3.1 Definindo uma L2 como língua não materna.....	29
2.3.2 Definindo uma LE.....	32
2.4 Uma maior aproximação sem estranhamentos com a L2: Um contexto histórico-cultural inserido na América Hispânica.....	33

### **CAPÍTULO III - O CONCEITO DE ABORDAGEM INTERCULTURAL-COMUNICACIONAL**

3.1 Introdução.....	39
3.2 O quê entendemos por uma abordagem comunicacional - interacional de ensino-aprendizagem de ELE?.....	40
3.2.1 O conceito de competência comunicativa: uma ruptura.....	41
3.2.2 A relevância do discurso de sala de aula para a LA .....	45

3.2.3 O “real-maravilhoso” como matriz da interação vivenciada.....	51
3.2.4 O papel do professor de LE como interculturalista.....	53
3.2.5 Um ensino de ELE intercultural.....	57
3.2.6 A tarefa como ambiente intercultural.....	60

## **CAPITULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA**

4.1 Introdução.....	64
4.2 Cenários da pesquisa .....	66
4.3 O eixo histórico do cenário primário .....	67
4.4 O planejamento do material didático para um ensino intercultural de ELE .....	70
4.5 Categorização das tarefas.....	76
4.6 Instrumentos de coleta no cenário primário.....	80
4.7 Conteúdo das observações no cenário primário.....	80
4.8 Os procedimentos de coleta: os questionários.....	81
4.8.1 O levantamento dos dados no cenário primário.....	82
4.9 Porquê o cenário secundário?.....	83
4.9.1 Levantamento dos dados no cenário secundário.....	86

## **CAPÍTULO V- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA (CO) CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA NOVA LÍNGUA (ELE) NUM AMBIENTE INTERCULTURAL DE INTERAÇÃO “VIVENCIADA”**

5.1 Introdução.....	88
5.2 O plano de aula: uma ferramenta útil e indispensável.....	88
5.3 Análise e interpretação dos questionários dos aprendizes.....	90
5.3.1 Destacando referências explicitadas no questionário 2.....	93
5.4 Registrando e ilustrando as ações: um relato inicial.....	99
5. 4.1 Evoluindo e significando na língua-alvo: a selva, o homem e a natureza: a expansão do fascínio.....	100
5.4.2 Lendas de escolha pessoal a partir de personagens míticos e a natureza: aprofundando e personalizando o fascínio.....	104
5.4.3 Compartilhando o fascínio com o Outro.....	112

5.5 O cenário secundário: a vontade de significar provoca envolvimento?.....	113
5.5.1 Significando e evoluindo na LE no cenário primário.....	114
5. 6 Os Maias.....	118
5.6.1 Concluindo cinco semanas de aulas: os vídeos dos testemunhos culturais.....	126
5.6.2 Refletindo sobre os provérbios Maias.....	128
5.6.3 Concluindo a primeira etapa: dos conceitos de mitos e lendas até os testemunhos e provérbios Maias .....	133
5.7 Os Astecas: os personagens míticos e a natureza.....	135
5.7.1 O Aztlan abriu um espaço para o sistema da língua.....;	137
5. 8 Os Incas .....	146
6. Avaliando no cenário primário e no secundário .....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>170</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>190</b>
<b>Apêndice 1 –</b> Resumo geral dos dados coletados no questionário 1.....	<b>191</b>
<b>Apêndice 2 -</b> Resumo geral dos dados coletados no questionário 1.....	<b>192</b>
<b>Apêndice 3 –</b> Questionário 1.....	<b>193</b>
<b>Apêndice 4 –</b> Questionário 2.....	<b>194</b>
<b>Apêndice 5 –</b> Coleta de dados.....	<b>196</b>
<b>Apêndice 6 –</b> Coleta das tarefas.....	<b>197</b>
<b>Apêndice 6.1 -</b> Exemplo de coleta de tarefa .....	<b>198</b>
<b>Apêndice 7 -</b> Coleta das tarefas “minhas memórias” e “o que mais desfrutei”: como foi interpretado o “fascinio”.....	<b>199</b>
<b>Apêndice 8 -</b> Estratos das entrevistas # 1 e # 2, no cenário secundário com aprendizes de EL2 e entrevista #3- P2: a professora de EL2.....	<b>201</b>
<b>Apêndice 9 -</b> Citações originais.....	<b>204</b>
<b>Apêndice 10 -</b> Plano de aula #1.....	<b>205</b>
<b>Apêndice –11</b> Transcrição da aula # 1 (recorte).....	<b>208</b>

<b>Apêndice –12</b> Material didático (recorte).....	210
--	-----

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro –01-</b> Configuração dos papéis do professor – aluno(s).....	47
<b>Quadro- 02-</b> Edição 1.....	96
<b>Quadro -03-</b> Edição 2.....	96
<b>Quadro -04-</b> Edição 3.....	97
<b>Quadro -05</b> Edição -4.....	97
<b>Quadro -06-</b> Edições 5-6.....	98
<b>Quadro-07-</b> Interação vivenciada.....	153
<b>Quadro-08-</b> Características da interação vivenciada entre professor-aluno(s), aluno-aluno(s).....	154
<b>Quadro-9-</b> Sínteses da análise dos extratos 1-44.....	155

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura- 01-</b> O distanciamento entre uma LM-L2-LE.....	35
<b>Figura-02-</b> As tarefas.....	77
<b>Figura- 03-</b> As seis edições do cenário primário .....	83

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**LA**-Linguística Aplicada

**LE**-Língua Estrangeira

**L2**- Segunda Língua

**LM**-Língua Materna

**ELE**-Espanhol Língua Estrangeira

**EL2**- Espanhol Segunda Língua

**MD**- Material Didático

**CI**- Categoria Inicial

**A**- Aprendiz(es)

**P**- Professor do cenário primário

**P2**- Professor do cenário secundário

**E**- Entrevistadora/ professora do cenário primário

## **CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES**

( ) Destaque da professora

.... Supressão de trechos

xxx- Exclusões

---

## CAPÍTULO I

### A PESQUISA EM SI

---

#### 1.1 Introdução

A presente pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico na concepção de (Erickson, 1986, 1996), descreve e interpreta como se constrói a competência comunicativa na sala de aula de Espanhol Língua Estrangeira (doravante, ELE), a partir de uma abordagem comunicacional - intercultural que prioriza a produção e troca de sentidos ao redor de um eixo temático histórico-cultural “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977) a fim de observar, examinar e interpretar a qualidade da interação gerada. Nesse processo, que teve como cenário um curso de ELE de uma universidade do sudeste brasileiro com aprendizes cuja primeira língua é Português, foi criado um ambiente social, de produção interativa-discursiva que gerou possibilidades de apropriação da nova língua, neste caso uma língua próxima ao Português, o Espanhol. Assim, nesta pesquisa foi analisado e interpretado como esse ambiente foi estendido, aprofundado e radicalizado pelo eixo proposto. Buscou-se, também, compartilhar raízes latino-americanas enquanto se ensinava-aprendia a língua-alvo, através dos mitos, lendas, testemunhos e versões históricas do período pré-hispânico da América.

Essas fontes históricas banhadas por legados da imaginação e da fantasia, aqui denominadas “real-maravilhosas” (Carpentier, 1977), no sentido de que são genuínas e inerentes do contexto latino-americano, possibilitaram que o sujeito social - o participante aprendiz de Espanhol língua estrangeira envolvido nesta pesquisa - se apropriasse da língua-alvo. Dentro dessa atração sustentada pelo “real - maravilhoso” do eixo sócio - histórico, surgiram os mitos e

lendas aqui considerados como “o patrimônio real-maravilhoso da sala de aula de Espanhol como LE”. Desse modo, foram compartilhadas raízes latino-americanas à luz do respeito pela “língua do Outro” e considerando “a realidade e cultura do aprendiz” (Freire, 1985; Erickson, 1996; Osborne, 1996).

No caso desta pesquisa, como professora-pesquisadora me interessava construir uma imagem do mundo pré-hispânico como “real-maravilhoso” e a partir daí reavaliar essa realidade sócio-histórica em diferentes perspectivas enquanto se ensinava e se aprendia Espanhol como LE. Devemos ainda ressaltar que em nossa compreensão sobre a dimensão intercultural na sala de aula, consideramos que o papel do professor de LE como interculturalista deve ser também o de incluir questionamentos em relação aos valores culturais que estão subjacentes à própria linguagem. Partindo disso, podemos dizer que se a linguagem fornece a ligação essencial entre o contexto cultural e o histórico, a aprendizagem de uma língua-alvo ou língua do Outro deve propiciar a familiaridade com outras histórias e culturas, assim como formar indivíduos capazes não só de usar essa nova língua, mas de agir e significar nela inserindo-se no mundo com sua própria visão do mundo.

Sob a perspectiva do conceito de “cultura viva” de Fernando Ortiz, (1974, p.10), torna-se mais próxima a compreensão de que “uma cultura pode ser considerada “viva” sempre que se abra para a transformação, renovação e permita a inclusão de novas expectativas, valores, tradições, crenças, atitudes e conceitos”. O autor busca ressaltar, na verdade, o fato de que todo processo histórico-cultural pode ser interpretado de uma ótica diferente. Então, para ele, o impacto mútuo do histórico e do cultural permite abordar, catalisar, elevar e adotar valores que contribuam para a compreensão de ambos os conceitos. O referido historiador vê na linguagem um meio de caracterizar termos construídos sócio-historicamente. Ele focalizou os aportes da

cultura africana dentro da cultura cubana, chegando a publicar “El Nuevo Catauro de Cubanismo” (1974). Nesse documento, o autor analisa termos subtraídos, segundo ele do “terreno lingüístico vivo” (em Espanhol). Assim, começaram a ser reconhecidos os aportes da cultura africana na cultura cubana. Entendemos que a postura acima é compatível com o conceito literário de “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977), já que *ambas valorizam o contribuir, valorizar e explorar a dimensão intercultural no âmbito latino-americano* e que, a nosso, ver como pesquisadora na área da Lingüística Aplicada, podem contribuir para *valorizar fatos sócio-históricos e culturais*. Neste sentido entendemos no marco desta pesquisa que essa valorização histórico-cultural do mundo pré-hispânico de América para o aperfeiçoamento e refinamento de uma qualidade interativa com e na língua-alvo já que o “real-maravilhoso” é trazido para a sala de ELE como *um resgate histórico -social de uma cultura “viva” e genuína deste continente*.

Parece-nos, portanto, importante mencionar Schnitman (1996, p.11) quando explicita que “tanto a ciência como a cultura são processos *construtores de e construídos por* processos sociais”. Na visão dessa autora, a ciência, os processos culturais e a subjetividade humana estão socialmente construídos e recursivamente interconectados: constituem um sistema aberto. Precisamente dessas interfases, de suas descentralizações e conflitos surgem aquelas configurações científico-culturais complexas que conformam e caracterizam o espírito que atravessa uma época, que sem dúvida, são multidimensionais; não são nem homogenia nem estática e devem ser interrogadas e eventualmente questionadas.

Em pesquisa na sala de aula, Cazden (1988, p.26) chama a atenção para “a força catalisadora do discurso no processo da aprendizagem”. Essa força, a nosso ver, poderia agir como uma “fonte de energia potencial” para investigar a qualidade da interação (co) construída na sala de aula. Podemos dizer que essa força interativa vai permitir atravessar uma realidade



sócio-histórica “real-maravilhosa viva e genuína de nossa América” em diferentes perspectivas.

Destaca Mendes, (2004, p.93) que “ensinar e aprender línguas como cultura exige a adoção de uma perspectiva bastante clara do que está sendo considerado “cultura” e o modo pelo qual será abordada, tanto nos planejamentos de cursos, como na produção de materiais didáticos para esse fim”. Assim, chega a enfatizar a referida autora que a incorporação da dimensão cultural na pedagogia de línguas exige *mudança de modo de pensar e se conceber o ensino-aprendizagem de línguas e de todos os elementos envolvidos nesse processo*. Viana (2003) em recente pesquisa aborda *a questão cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, buscando focalizar, especificamente, a dimensão cultural da/na interação e as implicações dessa dimensão para os processo de ensino-aprendizagem e uso de LE*. Explicita o autor que “uma vez que a comunicação em LE, objetivo de ensino nessa área, representa uma instancia de interação legitimamente intercultural, parece-lhe inegável que a otimização da comunicação intercultural seja apontada, por diversos autores, como objetivo de ensino de cultura em LE”. Ambos pesquisadores advogam buscar, focalizar e ampliar a dimensão cultural no ensino-aprendizagem de LE. Presumimos que essa seja a posição pela qual focalizamos esta própria pesquisa.

Considerando como relevante essa dimensão cultural para o ensino de LE aqui apontada, julgamos oportuno destacar que no caso desta proposta, *o aprendiz de ELE começaria a compreender o papel da história e da cultura latino-americana, enquanto refletisse sobre suas raízes sócio-culturais dentro da interação que vai a ser desenvolvida e “vivenciada” na sala de aula de LE*.

Assim, pressupomos que um eixo temático histórico-cultural “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977), “genuíno, inerente e “vivo” do contexto latino-americano” possibilitaria,

permitiria e facilitaria uma “vivenciação” plena da interação entre professor e alunos na sala de aula de ELE. Cada um faria seu papel sem simulações. Neste caso, *o papel do professor* seria o de abrir e de questionar novas perspectivas com os alunos, num envolvimento interativo pleno e aprofundado. *Esse professor* se caracterizaria pela *autenticidade de suas ações* e teria um grande envolvimento na situação dada. *O papel do aluno* seria aquele de um brasileiro ou falante de Português falando Espanhol que “vivencia” essa nova língua na interação. Essa interação vai se co-construindo *momento-a-momento* no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao discutir o *eixo temático proposto ao redor do “real-maravilhoso” como resgate do histórico e cultural*, nessa interação, a nova língua apareceria sem *simulações e gerando atos verdadeiros de fala na língua-alvo* que já estivesse em processo de desestrangeirização.

Consideramos válida a postura de Moita Lopes (2000, p.249) de tomar como apoio os postulados de Vygotsky explicitando que por ser “a aprendizagem um fenômeno social, ela também deve ser mediada pela interação entre os participantes do processo, visto que os mesmos atuam em conjunto na execução de uma tarefa”. Está pressuposto que nessa interação se constroem os significados do nosso agir no mundo. Tanto o discurso quanto a aprendizagem têm sido cada vez mais entendidos como processos essencialmente sociais. O discurso, como forma de ação no mundo, tem sido assim compreendido desde o trabalho pioneiro de Bakhtin, na Rússia, no início do século XX. A visão de linguagem de Bakhtin ultrapassa a visão de língua como sistema. Isso porque, para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise lingüística deve incluir fatores extra-lingüísticos como contexto de fala, intenção do falante, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc. Para Bakhtin a palavra é uma ponte por excelência “entre eu e o Outro”. Assim, o significado não é inerente à linguagem, mas construído pelos participantes discursivos agindo no mundo através da

linguagem.

Moita Lopes (2001, p.249) ressalta que “é por meio do discurso, na interação que construímos os significados no mundo. Esse agir no mundo mediado pela linguagem está sócio-historicamente situado. Assim, as pessoas ao agir constroem e reconstroem significados”.

Para Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse pelo contato do indivíduo com determinado ambiente cultural não ocorreriam. É lícito explicitar que não podemos pensar num modelo ou proposta de ensino-aprendizagem de línguas no qual a língua esteja apartada dos aspectos sociais.

Sendo assim, é fundamental ressaltar *a natureza sócio-histórica do agir socialmente* já que *ensinar uma língua estrangeira implica também impulsionar o uso da nova língua sem simulações no processo de apropriação dela*. Sob essa orientação se desenvolveram as ações, deflagradoras de outras subseqüentes nesta pesquisa, com o apoio de tarefas individuais e coletivas nos ambientes criados para a apropriação da nova língua. Assim, para atingir nossa meta foi preciso *planejar um curso* para o desenvolvimento do processo para assim avaliar e interpretar a qualidade interativa a partir da abordagem proposta.

Desse modo, foi preciso também elaborar *um material didático fonte* (Prabhu,1988), no sentido que permitisse alterações, expansões e contribuições da professora responsável e dos alunos participantes no desenvolvimento do processo. Esse material de ensino acompanha um

*contexto temático histórico-social* (Jacob & Jordan, 1996) inserido numa grande diversidade cultural que, no caso da presente pesquisa, é o denominado período pré-hispânico da América. É nele que a língua-alvo foi se movimentando como uma ponte intercultural entre os participantes (o professor e os alunos) e conformando “o discurso da sala de aula” (cf. Cazden, 1988). Assim, **o conceito de discurso de sala de aula de ELE é interpretado neste trabalho como uma produção e (co) construção de sentidos compartilhados através da interação com o Outro com uma grande vontade de significar na língua-alvo.**

## **1.2 A sala de aula como espaço ou domínio social**

Podemos assim interpretar que *a sala de aula de LE* pode ser reconhecida como aquele espaço marcado socialmente que forma parte de uma instituição social maior onde agem seres sociais marcados pela história e sociedade. Neste sentido, afirma Cazden (1988, p.16) que “a sala de aula pode ser considerada como um sistema complexo de comunicação que forma parte de uma instituição social”. Nesta seqüência, Bortoni (2004) explicita que os papéis sociais são constituídos no próprio processo da interação que se dá na sala de aula como “um domínio social”. Segundo Cazden (1988, p.14), “nesse desse espaço tanto o professor quanto os alunos compartilham responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem”. Os lingüistas aplicados Allwright & Bailey (1991, p.20) enfatizam que “a sala de aula oferece a oportunidade aos aprendizes de interagir e desenvolver habilidades”. Hall & Walsh (2002, p. 187) confirmam neste sentido a importância da escola como instituição social e a sala de aula como “um espaço fundamental” que oferece, tanto ao professor quanto aos aprendizes, oportunidades nesse ambiente para interagir e desenvolver ações diversas. Os autores explicitam que a interação na

sala de aula é fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, são mencionados, entre outros, os trabalhos de Gee & Green, (1998), Duff, (2002) e Ellis (2006). Kumaravadivelu (1999, p. 458) afirma que “a sala de aula pode ser considerada como uma mini-comunidade social, onde interagem o professor e os alunos enquanto trocam e co-constroem sentidos igualmente sociais”.

Apontamos que, nesse caminho, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) fazem um apelo para a necessidade de reflexão teoricamente informada sobre a prática de sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Esses autores enfatizam que a pesquisa na sala de aula de língua pretende dar conta dessa construção ao investigar não o que antecede o processo de ensino/aprendizagem e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, de como o professor ensina e o aluno aprende. E mais: caracterizando a língua-alvo como uma construção social rica cujo potencial pode envolver o aprendiz numa interação ávida de apropriação da nova língua.

Almeida Filho (mímeo, 1999) também reforça esse argumento confirmando que “a sala de aula de LE deve promover não só a aprendizagem consciente de forma aberta e tranqüila, mas também, e principalmente, a aprendizagem subconsciente e envolvida, de modo não defensivo, sem ansiedade”.

Certamente, a sala de aula de línguas estrangeiras poderia se transformar num ambiente que facilitasse a circulação de sentidos na nova língua. Dessa maneira, os aprendizes começariam a produzir e co-construir sentidos sem ansiedade numa interação socialmente rica que gerasse maiores possibilidades de apropriação da língua-alvo. Entendemos por socialmente “rica” a interação propiciadora do desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem sem simulações de que se é outrem e se está em lugares outros numa comunicação interativa contínua

com Outros. Desse modo, o aprendiz de ELE vive a comunicação na própria nova língua abrindo-se para a apropriação dela.

O presente trabalho cita como antecedente, entre outras dissertações sobre experiências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, a dissertação de mestrado de Ginarte (2001) onde se discute e recomenda um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês) com tarefas problematizadoras.

Nossa pesquisa parte de uma intervenção de ensino comprometida com uma abordagem comunicacional - interacional para o ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira que priorizou a produção de interações para interpretar a qualidade gerada nesse ambiente de ensino e que teve como meta a apropriação da língua-alvo. Esclarecemos que para nós o termo **apropriar-se** *implica integrar a nova língua ao viver o aluno as chances contínuas de elaborar conhecimentos e de tomada de decisões ao produzir e trocar sentidos usando a língua estrangeira*. Assim, **significar na língua-alvo** *é dar-se chances reais de incorporar a L-alvo com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua*. Não estamos propondo um “falante ideal” ou falante “zero defeito” (Viana, 2003, p.198), mas sim um aprendiz de línguas estrangeiras com vontade de envolver-se em ações na língua-alvo. Cabe-nos, portanto, a possibilidade de entender também dentro do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo a compreensão de fatores inerentes ao agir assim como **à vontade sustentada de significar na nova língua**. Dependendo desse ponto de partida, construímos um ambiente de ensino-aprendizagem para desenvolver certas características de interação que provavelmente aumentem a chance de desenvolver uma competência comunicativa nova na L-alvo.

Refletindo nossa postura e procura de aproximações teóricas com outros pesquisadores e

autores, citamos Bruner (1987) para secundar e apoiar o trabalho descrito por Vygotsky: “*não (foi) adquirido numa poltrona, mas sim a partir de **observação incessante** de crianças aprendendo a falar e a solucionar problemas*” (1987, p. X). Esta reflexão de Bruner é compatível com o apontado pelos lingüistas aplicados ingleses Allwright & Bailey (1991, p.3) para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras quando afirmam “*que a melhor forma de avaliar o que acontece na sala de aula de línguas estrangeiras é **através da observação***”. Nesta mesma seqüência Bruner continua argumentando “*que Vygotsky representa um outro passo à frente no **esforço** cada vez maior para a compreensão dos processos cognitivos. É uma imagem do homem que confere um lugar central ao esforço para aprender a dominar a natureza*” (op.cit.). Ressaltamos o fato de que Vygotsky construiu sua teoria tendo como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a apropriação de conhecimentos pela interação social. Apontamos aqui dois termos dos quais, como *professora e pesquisadora*, não podemos nos esquecer no desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa; **observação incessante e esforço**.

Levando em consideração o explicitado até aqui, temos então alguns pressupostos básicos que acompanham o desenvolvimento de nossa pesquisa de sala de aula: a observação incessante do processo de aprendizagem; o homem como ser social resultado de um processo sócio-histórico; o papel da linguagem nesse processo; o papel da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo e a relação dialética entre o agir e o pensar.

Nesta seqüência de aproximações teóricas no Brasil, citamos Freire, com sua proposta de ensino - aprendizagem a partir do próprio universo social do aluno; “*o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como*

*inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na História”* (1996, p.154).

No caso do educador brasileiro Paulo Freire o que se faz relevante para nós nesta pesquisa é o fato de aproveitar o conhecimento e a experiência de vida que o aprendiz já traz consigo para a aprendizagem da nova língua, assim como a importância concedida à interação no processo de ensino-aprendizagem.

Nos Estados Unidos, e já voltada para o ensino de línguas para imigrantes ou refugiados, mencionamos Wallerstein (1983, 1989), com sua proposta de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir da abordagem de ensino-aprendizagem de Paulo Freire. Segundo Wallerstein (1983, p.15) *“o diálogo significa mais que conversação é uma troca entre todos numa aula, estudante com estudante e professor com estudante. O termo envolve ação de estudantes que iniciam discussões e atividades para satisfazer suas necessidades educacionais”* Reafirma a autora, que o *propósito da interação* na sala de aula não é outro senão o de trocar informações e idéias para atingir uma aprendizagem em que tanto o professor como os alunos aprendem e compartilham conhecimentos.

### **1.2.1 A materialização do processo de ensino-aprendizagem e arcabouço teórico**

Em vista destas considerações, é válido explicitar que para materializar o processo de ensino-aprendizagem da LE e nos movimentar nele como professora-pesquisadora, tomamos como base o quadro teórico operacional do **Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas** (Almeida Filho, 1993, p.17), constituído de quatro dimensões distintas de materialidades do ensino, seqüenciadas e relacionadas entre si, a saber, o planejamento de unidades de ensino, a



produção/seleção de materiais didáticos, o método ou vivências da nova língua e a avaliação de rendimento nos quais residem as influências da abordagem ou filosofia norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Cada fase é resultado das outras anteriores.

É importante lembrar que segundo (Almeida Filho, 1999, p.12) “todo professor de língua estrangeira age a partir de uma filosofia ou abordagem de ensinar que resulta em síntese de fontes conceituais: língua/ linguagem/ língua estrangeira e de ensinar e aprender uma nova língua, e de um quadro de forças dessa abordagem do professor no confronto com outros agentes que possam estar instalados na situação de ensino dada”.

Nesta pesquisa, tomamos como base uma visão de **dinâmica de linguagem** que leva em conta não apenas indivíduos reprodutores de sentidos, mas **sujeitos sociais marcados sócio-historicamente** e produtores de sentidos no discurso. Nosso **conceito de língua** é aquele de “língua em uso” que envolve comunicação no sentido amplo de agir e produzir sentidos, enquanto os aprendizes se apropriam da nova língua. Entendemos que ao **ensinar línguas estrangeiras** deve-se mobilizar os alunos para produzir sentidos na sala de aula num processo de respeito pela língua e pela cultura do Outro.

Concordamos, assim, com Almeida Filho (1993, p.15) em que aprender uma língua é (...) “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros em uma busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras de ações subseqüentes”. Explicita o referido autor que os participantes da interação social são sujeitos sócio-históricos, e com suas trajetórias de vida aliadas às capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso. Isso geralmente se dá num processo de negociação, cujo objetivo básico é alcançar compreensão mútua e/ou comunicação comum, mais difusa e menos coercitiva dos “falares funcionais” que no

dizer de Wald, (1986, p.95) são aprendidos na escola. Também neste sentido, mencionamos Kumaravadivelu (2004), que declara que “a língua é uma riqueza compartilhada e co-usufruída por meio da interação”.

Os princípios e conceitos teóricos que norteiam a presente pesquisa originam-se principalmente de autores como Bakhtin (1984), Vygotsky (1989), Majmutov (1983), Wertsch (1985) que situam a linguagem numa visão sócio-histórica. No Brasil, citamos a Pedagogia de Paulo Freire como quadro teórico absolutamente compatível, capaz de manter uma filosofia de aprendizagem em relação à língua materna que se apóia na realidade de mundo do aprendiz para assim tornar o ensino mais significativo, possibilitando nesse processo, a aprendizagem via interação dialogada que interroga e eventualmente transforma os sujeitos aprendizes. Essa vertente freireana foi e é válida para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de maneira especial nos Estados Unidos onde uma literatura apreciável se acumulou e tem sido trabalhada, por exemplo, por autoras como Nina Wallerstein (1983,1989) e Auerbach (1996), nas suas propostas curriculares de problematização (“problem-posing”, na terminologia inglesa) para o ensino de línguas a imigrantes e refugiados. Outro autor abordado nesta tese é o indiano Prabhu (1987, 2003) que tem uma proposta de ensino de línguas, na qual a busca de conhecimentos implica esforço e engajamento sustentado no usar a nova língua para resolver tarefas em situações diversas. Além desses autores, manteremos aportes derivados da obra de Cazden (1988), com sua proposta de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção de “discurso de sala de aula” (*classroom discourse*, na terminologia inglesa), na qual os processos cognitivos são vistos como uma co-construção social mediada pela linguagem, num processo em que a linguagem auxilia e, ao mesmo tempo, indica ajustes cognitivos em cada participante da cena escolar.

Nossa pesquisa se alinha a trabalhos de pesquisa recentes na área da Linguística Aplicada, que mostram interesse por pesquisas situadas e voltadas para a sala de aula da língua estrangeira na procura, no nosso caso, de uma interação mais significativa entre os aprendizes. Sobre esse assunto, alguns autores da área vêm demonstrando interesse e levantando hipóteses sobre a concepção de “discurso de sala de aula”, embora a terminologia utilizada mostre variações nos termos. Dentre esses autores, citamos Hicks, (1995), Gee & Green, (1998), Boulima, (1999), Kumaravadivelu, (1999), Zuengler & Mori, (2002), Mori, (2002-2006), Hall & Walsh, (2002), Connor & Mbaye, (2002), Duff, (2002), Hardy & Moore, (2004).

### **1.3 Objetivos**

A presente pesquisa visa (1) descrever as interações que ocorrem num ambiente de ensino de ELE constituído por um curso com eixo histórico-cultural especialmente concebido para esse fim; (2) interpretar as características da interação e graus de envolvimento dos participantes com o fio histórico proposto; (3) interpretar como se constrói a competência comunicativa a partir da abordagem proposta.

### **1.4 Pergunta de pesquisa**

A pergunta direcionadora desta pesquisa foi:

Dada uma abordagem comunicacional-intercultural de ensino de ELE, baseada na produção e troca de sentidos entre os participantes envolvidos num contexto de estudo das culturas pré-hispânicas da América, como se constroem as interações no processo de ensinar-aprender e como elas se refletem em sala de aula.

## 1.5 Justificativa

Durante os anos de experiência como professora de línguas estrangeiras em nível universitário, temos buscado, a partir do estudo das diferentes teorias de ensino aprendizagem, uma melhor qualidade do ensino produzido na sala de aula de línguas estrangeiras. Nessa busca, temos visado atingir um processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo que implique apropriação dessa língua e solidez de conhecimentos, de competências e de atitudes (Ginarte, 2001). À medida que nos aprofundamos no processo de construção de teorias mais adequadas para o desenvolvimento de competências numa nova língua fomos avaliando a hipótese de que tal via pode constituir caminhos para ativar um processo específico de ensino-aprendizagem ao movimentar sentidos e afeitos na sala de aula de LE.

O fato de ter selecionado a língua espanhola como semente para desenvolver a presente pesquisa é dado pelo fato do recente interesse e oferta desse idioma para aprendizagem de alunos luso-falantes. No caso do Brasil, sendo um país com “contextos de fronteira” (Cavalcanti, 1999, p.392), com países de fala hispânica, é de extrema importância a aprendizagem dessa língua para o desenvolvimento de intercâmbio comercial, cultural e acadêmico entre o Brasil e esses países do continente latino-americano.

Partimos do pressuposto de que no caso do aprendiz de Espanhol como língua estrangeira, o falante de Português na categoria de principiante verdadeiro não existe uma vez que no início da sua aprendizagem da língua-alvo o aprendiz já conta com conhecimentos e habilidades que facilita o uso dessa língua -alvo, Almeida Filho (1995, p. 15-18). A “facilidade” percebida na aprendizagem do Português e do Espanhol faz com que o aprendiz dessas línguas

sinta uma maior confiança de arriscar-se na nova língua.

Assim, a presente pesquisa teve dois cenários de ensino-aprendizagem de Espanhol: um cenário primário de ELE no Brasil e outro secundário de EL2, na Argentina. Esse cenário secundário seria um ponto de referencia que nos permitiria aprofundar nas questões de como se ensina e se aprende um L2 e uma LE que são tidas como próximas.

Em nosso caso específico de ensino-aprendizagem de ELE no Brasil com aprendizes brasileiros, aproveitaríamos essa proximidade tipológica entre as duas línguas, assim como os recursos cognitivos e sensoriais já desenvolvidos pelos aprendizes na sua língua materna em outros ambientes de ensino-aprendizagem, para chamar a desempenhar ações com potencial de envolvimento na língua-alvo desde o começo do processo, de forma a mobilizar e compartilhar sentidos desde o início. Sendo assim, nos alinhamos ao explicitado por Almeida Filho (em comunicação pessoal, Ginarte, 2001) que essa entrada da língua nos aprendizes seria uma forma de desestrangeirização, de fazer avançar o desenvolvimento de uma competência comunicativa, que traz embutida uma dimensão cultural que inclui não só elementos lingüísticos.

Minha proposta, no entanto, é que sejam inseridos os componentes da língua sempre num ambiente apropriado como maneira a chamar a atenção dos aprendizes e de fazê-los indagar sobre esses componentes desde uma perspectiva mais discursiva e interativa. É nesse ambiente o mais próximo possível para o falante do Português tentando aprender Espanhol que poderíamos levar o aprendiz a tomar consciência dessas diferenças entre línguas próximas como são o Espanhol e o Português. Entendemos que é uma prioridade procurar vias, através da pesquisa de sala de aula, que promovam um ensino-aprendizagem compensador de Espanhol como língua estrangeira nas escolas e universidades na área de ensino-aprendizagem de LE da Lingüística Aplicada. Nossa pesquisa colaborou nessa área com mais uma proposta de ensinar-aprender

Espanhol como LE dentro do panorama contemporâneo atual, especificamente na América, assim como ofereceu uma releitura mais flexível, dialética e menos idealizada do conceito de competência comunicativa.

Como antecedente desta tese citamos no Brasil os seguintes trabalhos: Baghin (1993), Bizon, (1994), Ginarte, (2001), Viana, (2003), Oliveira Santos, (2004), sobre experiências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com uma base intercultural.

Resta ainda enfatizar que nesta pesquisa o conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972, Canale & Swain, 1980, Canale, 1983) é analisado sob a perspectiva Vygotskiana, o que significa partir da premissa de que o conhecimento se constrói dinamicamente, levando-se em consideração a relação com o Outro, em que essa relação se inscreve. Por outro lado, nesta pesquisa foi preciso analisar e interpretar esse conceito, onde em verdade, ele começou a ser operacionalizado, ou seja, num envolvimento ou “fascínio-potencial” pelo “real maravilhoso” que inaugurou uma produção de sentidos ou “discurso de sala de aula” na LE entre os participantes (o professor e seus alunos). Isto quer dizer também que os sentidos foram produzidos e compartilhados dinamicamente, levando-se sempre em consideração a relação com os Outros. Sendo assim, a competência comunicativa é considerada como um patamar comum, ou seja, ela extrapola as metas de cada indivíduo e se produz em cada situação que se apresenta.

## **1.6 Estrutura da Tese**

Tomando como base o que está sendo proposto nesta pesquisa, organizamos o nosso trabalho da forma seguinte: No primeiro capítulo apresentamos uma breve introdução, as perguntas de pesquisa e a organização do trabalho. O segundo cobre o ensino de Espanhol como

língua próxima ao Português e oferecerá aspectos relevantes para esta pesquisa, principalmente no que concerne à importância do aproveitamento dessa aproximação tipológica entre as duas línguas para seu ensino. O conceito de abordagem comunicacional - intercultural foi o tema do terceiro capítulo, no qual estão descritas as formas pelas quais se construíram as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem da LE que propiciou um envolvimento sustentado com a nova língua e o consequente desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes nela. O capítulo seguinte refere-se à metodologia. Nele, trataremos da coleta de dados, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de coleta. Por sua vez, o quinto capítulo consistirá da análise dos dados e discussão dos resultados. Finalmente nas conclusões serão apresentadas sugestões de futuros trabalhos com base nesta pesquisa. Na tese, após a conclusão, segue a bibliografia e os apêndices citados no corpo do trabalho.

---

## CAPÍTULO II

### A APRENDIZAGEM DE UMA “LÍNGUA PRÓXIMA” E A CATEGORIA DE PRINCIPIANTE VERDADEIRO

---

#### 2.1 Introdução

Neste capítulo interessa-nos aprofundar o fato de que no ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira (doravante ELE,) e Espanhol como segunda língua (doravante EL2) para falantes de Português, a categoria de principiante verdadeiro não existe. Esse aprendiz conta no início da sua aprendizagem dessa língua-alvo com conhecimentos e habilidades que facilitaram capacidades de uso dessa língua estrangeira, critério que já foi discutido, entre outros, por Almeida Filho (1995, p.14, 2004, p.184) para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tão próximas como o Português e o Espanhol.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, trato da importância de considerar que a categoria de principiante verdadeiro não existe no ensino-aprendizagem de ELE e EL2. Na segunda, faço uma revisão dos conceitos de língua materna (doravante LM,), L2 como língua não materna, língua estrangeira (doravante LE), na procura de aproximações e de evidenciar restrições dentro de nossa proposta de ensino-aprendizagem de ELE para falantes do Português. Na terceira e última seção discuto a possibilidade de aproximar a ELE a EL2 ao chamar os aprendizes a se inserirem num contexto histórico social enraizado na América de fala hispânica.



## **2.2 Por quê a categoria de principiante verdadeiro não existe nesse contexto?**

Aponta Almeida Filho (op. cit), que do ponto de vista histórico o espanhol e português são muito próximos, da mesma família lingüística, a das neo-latinas. Ambas têm um tronco comum, o Latim, e uma histórica evolutiva paralela, a da população diaspórica do idioma clássico na península ibérica e de lá para as Américas, África e Ásia. Afirma o autor que essa proximidade permite concluir que algo no fundo (ou no passado) aproxima lingüisticamente falantes de português e espanhol. O fato de serem línguas de estoque vocabular e sistêmico comum faz com que sejam quase variantes dialetais uma de outra. O antes apontado pelo autor nos leva a pensar no sentido do termo “facilidade”, em termos de aproveitar a “proximidade” para começar a desenvolver ações desde o começo do processo de ensino-aprendizagem da nova língua, já que são línguas que foram uma coisa só durante muito tempo tornando difícil dizer quando termina o espanhol e quando começa o português.

A “facilidade” na aprendizagem do Português a partir do Espanhol e vice versa faz com que o aprendiz dessas línguas se sinta com uma maior capacidade de risco, ao assumir diversas tarefas e empreender ações no uso da língua-alvo. Observa-se um apagamento da categoria de principiante verdadeiro. A nosso ver esse fato neutraliza as restrições que enfrenta um aprendiz principiante verdadeiro de línguas não tão próximas como o Espanhol e o Português. Autores como Scaramucci (2004, p.166) chamam a atenção ao fato de que “o lado positivo dessa proximidade, é que se soubermos explorar as semelhanças poderemos nos concentrar no desenvolvimento da competência discursiva, sem ter que nos limitar apenas ao desenvolvimento da competência lingüística”. Esta seria aprendida na esteira do aproveitamento de outros componentes da competência comunicativa, nomeadamente aqueles semelhantes ao Português

que já constam das capacidades do aprendiz. Essa proximidade entre as duas línguas permitiria discutir e focalizar em sala de aula questões que seriam complexas em outros contextos de ensino de línguas mais distantes, em que mais tempo precisa ser direcionado para a familiarização com os aspectos formais da nova língua. Neste sentido a autora faz um apelo à necessidade de se repensar a formação de professores, substituindo posições prescritivas por outras mais reflexivas, que procurem mudar, por mais árdua que seja essa tarefa, a cultura de ensinar do professor, sua abordagem de ensinar e, principalmente, no caso do professor de línguas, sua visão de uso da linguagem.

Reafirmamos essas posições de que trata Scaramucci no sentido de “explorar as semelhanças”, como mais uma via do desenvolvimento da competência discursiva desde o início do processo, sem nos limitar somente ao desenvolvimento da competência lingüística. Dessa forma, o aprendiz de ELE ao entrar em contato com a nova língua poderia compartilhar valores de sua cultura de origem em função de modelos pessoais de comportamento desde o início, podendo sentir que aquilo que é estrangeiro pode se transformar em algo conhecido, comum. Com efeito, seria uma tentativa de trocar a ansiedade propiciada pelo medo do desconhecido ao confrontar outra língua e cultura, pela vontade de agir e significar nessa língua-alvo.

Aponta Rottava (2001, p.2) que nos últimos anos o interesse por pesquisas focalizando línguas próximas (aprendizes hispânicos de Português como L2/ LE ou brasileiros aprendizes de espanhol como L2/LE) vem aumentando. *Essa proximidade deve ser tratada tanto nas discussões teóricas quanto nas proposições metodológicas* relativas ao processo de ensino-aprendizagem dessas línguas. A autora acrescenta ainda, que em se tratando de Português como segunda língua (PE-L2, doravante) para hispano-falantes, as pesquisas na área nos anos 80 (cf. Lombello, 1983; Lombello, El-Dash e Baleeiro 1983), começaram pelo reconhecimento da

necessidade de um tratamento diferenciado ao ensino de línguas próximas. Essas pesquisas sobre a interface Português e Espanhol trouxeram contribuições importantes (cf. Munõz, 1990; Jordan 1991; Rodea, 1986; Ferreira, 1996; Hoyos-Andrade, 1996; Turazza, 1998, entre outras) confirmando um enfoque metodológico diferenciado dos demais, e revelando uma preocupação de pesquisadores em elaborar material didático específico. O interesse em pesquisas nessa área aumentou dado o aumento no âmbito dos intercâmbios entre os países com fronteira com o Brasil.

Assim, citamos outras pesquisas na área, e dentre elas, Bizon, (1993); Fontão do Patrocínio, (1995); Sternfeld (1996); Mendes; (2004), que se preocupam com o ensino-aprendizagem de PE-L2 para hispano-falantes numa perspectiva “comunicacional” (Prabhu, 2003, p.27) de ensino-aprendizagem destas línguas próximas.

Pesquisadores como Akerberg (2002, p. 2) explicitam que, no caso do Português e o Espanhol “todo mundo hoje” as considera línguas diferentes, embora tipologicamente muito próximas pelo origem comum e sem dúvida entre as línguas românicas existentes, as que mais têm afinidades entre si. A autora, citando Almeida Filho no Brasil, assinala certamente que o aluno de língua espanhola que começa a estudar o Português não pode ser considerado como um aluno principiante de qualquer outra língua, porque se apaga a sua “categoria de aluno principiante verdadeiro”. Segundo Akerberg, normalmente se enfoca *o lado negativo e não se quer ver o lado positivo*, interpretado como a ajuda que o aluno tem da sua língua materna no momento de aprender uma L2.

Com a finalidade de evidenciar a importância de aproveitar as semelhanças no ensino destas duas línguas próximas como são o Português e o Espanhol, afirma Ribeiro Henriques (2005, p.170), que segundo sua experiência, “o mais importante é, primeiro, trabalhar as

semelhanças, conscientizando os alunos a respeito da transferência”. Sublinha a autora que isso faria com que se sintam mais confiantes, mas propensos, por outro lado, a se arriscarem na língua sempre que alguma dificuldade aparecer. Explicita e discute a autora que existem línguas distantes do Espanhol, de distancia média e próximas segundo ela, mas que em relação ao Espanhol, as línguas mais próximas são as românicas, sendo que o Português é considerado uma irmã do Português. Menciona desse modo como línguas de distância média o Inglês e o Alemão.

Embora, reconheçamos que se tem avançado em estudos e pesquisas anteriores como já salientei, na necessidade de entender melhor o ensino-aprendizagem de línguas próximas como o Português e o Espanhol, ainda falta aprofundar em propostas que busquem conciliar e aproveitar a condição de aproximação tipológica das duas línguas para explorar as semelhanças sem esquecer as diferenças.

O Brasil é um país rodeado de territórios hispano-falantes pelo que tanto o Português quanto o Espanhol circulam nas fronteiras desses países. Explicita Moreno Fernández, (2005, p.14) que o panorama dominante no campo do ensino da língua espanhola no Brasil se caracteriza como de “bonanza, de auge y de prestigio”, pela aprendizagem dessa língua-alvo, já que o país está precisando de cursos para o ensino-aprendizagem de ELE. Vemos que o referido autor aponta que *o crescimento e prestigio da língua espanhola no Brasil* é dado por três fatores; o primeiro é o tratado do Mercosul que abre possibilidades e expectativas socioeconômicas a cidadãos dos países conveniados falantes de Espanhol; o segundo é a abertura de empresas da Espanha neste país, o que abre novas possibilidades de emprego e intercâmbio entre ambos os países. Isso implica, a nosso ver, um movimento financeiro expressivo. O terceiro fator apontado pelo autor é o prestígio alcançado pela cultura hispânica no mundo contemporâneo nos últimos anos. Pode-se dizer que a aprendizagem de ELE deve aparecer como um fator quase obrigatório

para a formação profissional, dadas as necessidades de contato cada vez mais frequentes entre o Brasil e o mundo de fala hispânica no desenvolvimento de atividades no campo político, econômico e cultural. É lícito apontar que em qualquer dessas situações a necessidade de saber a língua espanhola envolve aprender a “interagir com o Outro”.

Segundo Moreno Fernández (op. cit) “a proximidade entre ambas línguas propicia ao brasileiro aprendiz de ELE um envolvimento cultural privilegiado e favorável para a aprendizagem dessa LE”. Salinas (2005, p.56) aproveita o fato de o Espanhol e o Português serem línguas próximas para sublinhar que o aluno brasileiro, antes de mesmo começar o estudo de ELE, já tem uma “razoável” compreensão oral e escrita desta língua, o que permite comunicação com falantes nativos. Portanto, um ensino com base numa *progressão lenta* pode terminar conduzindo o aluno a uma aprendizagem inapropriada.

Kutikowski (2005, p.45) afirma que “a língua espanhola está presente no ensino brasileiro há anos”. Goettenauer (2005, p.62) defende a postura de “formar professores de ELE com conhecimentos múltiplos de maneira a criar condições para que possam assumir posicionamentos sobre determinados temas”.

A nosso ver, a problemática para esse tipo de ensino não deve ser centrada em argumentos como o “lado positivo ou o negativo” mas em saber aproveitar as possibilidades que nos oferece a proximidade entre as duas línguas no ensino-aprendizagem de ELE, para assim tirar restrições e abrir janelas para o desenvolvimento da competência discursiva dentro de uma grande vontade de significar. Segundo Mendes (2004, p.17) “aprender uma língua vivenciando-a como cultura, significa mais do que uma simples eleição de enfoques metodológicos; é, antes de tudo, pensar o processo de ensino/aprendizagem de LE/L2 como algo mais amplo”. Segundo a autora, a cultura então, que normalmente assume o papel secundário nesse processo, em

detrimento da forma lingüística, passa a ser “a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se edifica, em busca de um dialogo intercultural”. Desse modo, sublinha Mendes (2004) que o caminho é “abrir as portas” para aquele que chega para contribuir. Goettenauer (2005, p.62) aponta que “a questão não é apenas sensibilizar os alunos a buscar atitudes imparciais diante de outros valores, tradições e outros modos de ver, viver e nomear a realidade. Trata-se também de algo bem complexo: acolher o Outro”.

É importante ressaltar que o professor de ELE também assume um grande desafio ao decidir trabalhar com uma língua que tem no mundo hoje cerca de 400 milhões de falantes. Esse contato intercultural supõe um mínimo de generosidade por parte do professor e do aluno para que se possa acolher o outro sem exigir que ele seja como gostaríamos que fosse e sem reprovar suas diferenças. Assim também deve ser com os povos e suas culturas em encontro generoso que permita acrescentar, enriquecer e diversificar ângulos distintos conforme as diversas realidades. Atitudes extremas podem restringir as possibilidades de encontro entre língua e sua dimensão cultural.

Entedemos que **Interagir** neste sentido, portanto, *significa produzir e trocar sentidos que devem renovar-se infinitamente em circunstancias novas, buscando dar sentido a sua própria tradição cultural a partir de novas perspectivas sócio - históricas e culturais*. Para interagir é preciso não estranhar, não pré julgar e não discriminar; é preciso aceitar o Outro. A questão não é apenas sensibilizar o aluno diante de outros valores, de outras tradições e de outros modos de viver e nomear a realidade. Trata-se de algo mais complexo. Acolher o Outro é estabelecer vínculos *afetivos, sentimentos e emoções por meio da língua-alvo*. O objetivo é amplo. Não só se trata de realizar ações, mas de dar um significado amplo a cada uma delas como agir e compartilhar sentidos num respeito mútuo. Assim, Kulikowski, (2005, p.45), explicita que

“aprender uma nova língua é como fazer uma viagem que permitiria conhecer e também reconhecer-nos”.

Em decorrência do exposto acima, no caso específico de nossa pesquisa com aprendizes brasileiros de ELE, nossa proposta é aproveitar o fato de que a categoria de principiante verdadeiro não existe no ensino-aprendizagem de línguas tão próximas como o Espanhol e o Português para chamar os alunos a produzirem ações na LE desde o início na constituição de nossa prática de ensino-aprendizagem. Desse modo, no desenvolvimento da competência discursiva abriríamos, desde o início, as janelas para despertar “a vontade de significar” para aquele que chega. Esse fato propiciaria uma aproximação e um entendimento entre os participantes e permitiria que o material didático pudesse ser usado como uma ponte intercultural para inserir os aprendizes de ELE no mundo pré-hispânico (o eixo histórico) e dessa forma deslocar as atenções para essa realidade histórica social, na busca de fazer nascer a “vontade sustentada de significar na nova língua”.

Conforme já explicitado anteriormente, ao considerar a sala de aula de LE como um espaço ou domínio social privilegiado para estabelecer relações entre sujeitos marcados sócio-historicamente (no caso desta pesquisa, o professor e os alunos), a exposição à diversidade cultural “real-maravilhosa” do chamado período pré-hispânico da América com seus mitos, lendas e testemunhos enriqueceria o processo de ensino-aprendizagem do ELE e propiciaria o fortalecimento das possibilidades de trocas e produção de sentidos entre os participantes, numa grande vontade de significar propiciada pelo eixo histórico.

Concentrando-nos em nosso construto de ensino-aprendizagem, é importante ressaltar que a vontade de agir na língua-alvo seria propiciada por um “fascínio ou atração” pelo “real-maravilhoso” latino-americano. Esse fato nos permitiria chamar os alunos a desenvolver ações

diversas para movimentar a LE desde o início do processo. Essa movimentação da língua-alvo aproximaria os participantes. Sendo assim, a sala de aula de línguas estrangeira se transformaria num ambiente que facilitaria a circulação do ELE. Dessa maneira, os aprendizes começariam a produzir e co-construir sentidos dentro de uma ambientação mais rica e próxima das relações verdadeiras de um aprendiz de Espanhol como segunda língua.

Parece-nos oportuno assinalar que esse olhar e aproximação através da história pré-hispânica da América permitiria ao aprendiz de ELE perceber com naturalidade e humanidade, um universo “real-maravilhoso”, com personagens míticas que apesar de terem pertencido a uma realidade não brasileira, podiam de certa forma conviver com personagens da mitologia do Brasil. Essa aproximação facilitaria uma melhor compreensão da cultura do “Outro” e permitiria a apropriação da língua-alvo. A “vontade de significar” estimularia o agir sustentado, sem estranhezas, e tiraria a tensão ao longo do processo de apropriação da nova língua. Desse modo, a dinâmica da sala de aula ajudaria, propiciaria e “abriria as janelas” para a troca e produção de sentidos em ELE, de uma maneira mais espontânea e sem restrições que enfrentaria um aprendiz de outras línguas estrangeiras. Assim se ampliariam as possibilidades de uso da nova língua. É bom esclarecer que esta dinâmica seria construída passo a passo, necessitando de um tempo para adaptação.

### **2.3 Definindo a língua materna**

A noção de “língua materna” é de difícil definição já que, na verdade, o termo em si pode remeter a comparações como a “língua da mãe” que se contrapõe a “língua do pai” entre outras. Sendo assim, pode-se falar em “língua espontânea” como aquela que foi adquirida em



casa, com a mãe, durante a infância e, em outros casos, em “língua normalizada” como aquela que foi aprendida na escola. A referência à “mãe” é um traço cultural e não estrutural da consciência unitária do repertório lingüístico, conforme já apontado por Wald (1986, p.104-105), no sentido de que a língua da mãe é espontânea. A evocação da mãe remete à representação imaginária de uma forma de expressão original: a imagem de uma fala livre de qualquer coerção da enunciação e anterior a qualquer categorização. Segundo o autor, o termo língua materna também pode ser considerado como uma evidencia imediata, sem necessidade de definição. Aponta o referido autor que para formar a noção de língua materna, é preciso construí-la através de um procedimento de categorização social, de modo que ela possa ao mesmo tempo conferir funções de atributos categoriais às múltiplas figuras da diversidade desta linguagem e subordiná-las a uma noção única da língua da qual podem ser as manifestações específicas. A disponibilidade, para a comunidade, deste modelo de categorização está, no entanto, condicionada pela situação sociolingüística.

A nosso ver a noção carrega um forte envolvimento com a realidade social do aprendiz. A noção carrega e envolve emoção, desejo, realização e até podemos dizer satisfação, já que envolve riqueza intelectual e um potencial de desenvolvimento sem limites.

No caso desta pesquisa foi aproveitada essa grande riqueza já adquirida na língua materna, como um ponto de partida na procura de aproximar o aprendiz como sujeito social da outra língua. Nesse sentido, argumenta Almeida Filho (2005, p.64), refletindo sobre “ensinar L1(ou língua materna), que uma L1 é uma língua que se presta para a comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. Ela é uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”. Assim, podemos interpretar que as referências entre L1 e LM antes mencionadas têm uma grande aproximação em termos de

identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Com essa língua se pode conquistar, se pode acreditar que algo pode acontecer, se pode ampliar horizontes. Autores como Bortoni (2004, p.74) apontam que a escola tem “o papel importante de desenvolver a competência comunicativa dos alunos na língua materna”. Podemos interpretar que tanto no ensino da língua materna quanto no da estrangeira os termos “*desenvolver, aproximar, ampliar e abrir portas*” devem ser considerados. Mas para “*ampliar*” é preciso fazer experiências teoricamente sustentadas que permitam desenvolver ações que se aproximem do conceito de competência comunicativa nos termos como “*vontade, desejo, transformar e sonhar*”, ampliando e flexibilizando a sua perspectiva teórico-prática. O antes explicitado pode ser válido tanto para o ensino de LM quanto para o ensino de ELE e EL2 para falantes de português.

### **2.3.1 Definindo uma L2 como língua não materna**

Segundo Almeida Filho, no entanto, uma L2 (op. cit) pode ser concebida como uma língua não materna que se sobrepõe à outra(s) que circula (m) setorialmente ou com restrições. Ela pode ser a língua da sobrevivência, da construção da educação e da vida de trabalho ou simplesmente a língua de auto-realização plena ao exercer as atividades normais do dia a dia, escrever, participar. L2 é uma língua não materna que envolve práticas sociais abrangentes/generalizadas - em muitos espaços da vida social.

Assim discute o referido autor que uma L2 pode se constituir em situações distintas para:

- (a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falantes de outra língua;
- (b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra língua e

- que lá vivem perenemente mantendo seus atributos originais vivos;
- (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional majoritária;
  - (d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um Creoulo tornado língua normalizada e franca.
  - (e) um ou vários grupos lingüísticos que herdaram uma L hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização;
  - (f) grupos falantes de uma L nova dominante (de um Creoulo) que herdaram língua hegemônica de colonização;
  - (g) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua de outro grupo étnico distintos de um mesmo país;
  - (h) jovens falantes de uma língua nativa majoritária em seu próprio país, para os quais seus pais escolhem uma educação mediada por outra língua de prestígio.

A partir das considerações acima mencionadas, o autor aponta que ensinar uma L2 significa também propiciar o desenvolvimento de uma L não materna que os alunos não dominam bem ou que dominam com lacunas já que quando a ensinamos, estamos a facilitar compreensões (simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema da L-alvo). O ensino de L2/L oficial não pode apenas tomar a L-alvo dada como ponto pacífico focalizando suas formas e regras no sistema lingüístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiro e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma L de fora do país.

Exemplificando uma situação do grupo (e), Máster (1998, p.717) aponta que as conseqüências negativas do imperialismo lingüístico do inglês como L2 (em inglês *English linguistic imperialism*) na Índia, chegaram a ser consideradas por Gandhi (1929/1949) como uma

maneira de tirar as possibilidades de estudo de outras disciplinas na língua materna ou L1. Como exemplo do grupo (a), é mencionada pelo autor, como positiva a proposta de ensino de inglês como L2 de Auerbach (1985), embasada nas idéias de Paulo Freire no qual se aproveita a realidade social que o aprendiz traz consigo para a sala de aula de L2, de maneira a tirar restrições. Segundo Widdowson (1998, p.709) “o aprendiz de uma L2 deve participar e entender o que acontece em uma comunidade lingüística enquanto desenvolve a sua competência discursiva e desse modo ir re-circulando e se movimentando lá”. Assim, Rajagopalan (2005) reflete sobre a urgência para um (re) pensar sobre o conceito “falante nativo” no mundo pós-colonial ou pós-moderno e seu impacto no ensino de língua uma vez que o mesmo e o conceito de “falante nativo” sempre foram formulados em termos de “tudo-ou-nada”. Nesta seqüência o autor (op.cit, p. 17) explicita a importância sobre um repensar radical da dicotomia língua “nativa/estrangeira” no mundo pós-moderno. Viana (2003, p.198) aponta que “o conceito de competência comunicativa corresponde via de regra ao de um falante nativo idealizado que, na política neoliberal, corresponde a *zero defeito*”.

Aqui o que gostaríamos de apontar é a importância de desenvolver a competência discursiva no ensino-aprendizagem de ELE aproveitando o fato de que o aprendiz de língua espanhola é um falso iniciante. Isso permitiria que ele/ ela/ eles se envolvesse(m) com ações enquanto se emocionam, desejam e vivenciam a nova língua numa grande vontade de significar através dela. O fato permitiria uma maior re-circulação e movimentação da LE no processo. O aprendiz sentiria a vontade de significar porque sente que entende, compreende e age na LE, já que o processo lhe abre as portas e tira restrições sem imposições. Neste sentido, concordamos com Viana (2003, p.199) ao considerar que “na transposição do conceito de competência comunicativa para o plano pedagógico ele deveria ser redimensionado para não se constituir

numa crença, no sentido de idéia sem correspondente na realidade”.

### **2.3.2 Definindo uma LE**

Uma LE, segundo Almeida Filho (2005), é aquela língua que se aprende com restrições/premeditação didática. É uma experiência escolar com bastante restrição de práticas sociais. Uma língua estrangeira equivale à outra língua em outra cultura de outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la. Ensinar uma língua estrangeira é ensinar à outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhece-la. Ensina-la é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem como filosofia vigente que pode ser espontaneamente tradicional, altamente explícita e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. Ao longo da história tem sido forte a tendência de promover o “estudo” formal de aspectos sistêmicos da língua-alvo vestidos com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos.

Nesse sentido, em nosso trabalho a “*vontade de significar*” permitiria tirar restrições e abrir as janelas para viabilizar a construção da competência comunicativa na nova língua sem estranheza e aceitando a contribuição do Outro, neste caso o aprendiz de ELE.

## **2.4 Uma maior aproximação sem estranhamentos com a L2: Um contexto histórico-cultural inserido na América Hispânica.**

Na busca de uma maior aproximação com a uma L2, e na procura de tirar as restrições antes apontadas de uma LE, dentro de nosso construto de ensino-aprendizagem de espanhol LE para falantes do Português fomos sempre à procura de deslocar as restrições pela “vontade de significar”, ao levar o aprendiz a sentir a necessidade de significar na nova língua ou fazer sentido na nela. Um contexto sócio-histórico, “real-maravilhoso”, enraizado na América Latina nos permitiria o deslocamento antes apontado. Assim, nasceu o engajamento ou envolvimento com a língua estrangeira que propiciou o estabelecimento de “uma aproximação de relações sociais” sem estranhamentos num “fascínio – atração” pelo real-maravilhoso latino-americano, que teria como cenário a sala de aula de ELE. Dessa maneira criaram-se as condições para a produção da competência comunicativa sem ansiedade, o que permitiu fazer surgir a cultura e co-construir um discurso de sala de aula com o apoio de atividades e tarefas.

Essa entrada da língua nos alunos, no caso desta pesquisa foi interpretada como uma forma de desestrangeirização, que fez avançar a construção da competência comunicativa, que trouxe embutida uma dimensão cultural; que incluía não só elementos lingüísticos, mas também uma concepção cultural, criativa e interativa de co-construção de sentidos entre os aprendizes enquanto agiam e conviviam com outra língua e cultura próxima banhada de tradições “fascinantes e real-maravilhosas”.

Nesse sentido podemos sublinhar tomando como apoio “o parentesco” entre as duas línguas, que esse agir constante na língua-alvo propiciou um envolvimento entre os participantes de relações verdadeiras indicando assim uma proximidade com aquelas estabelecidas por

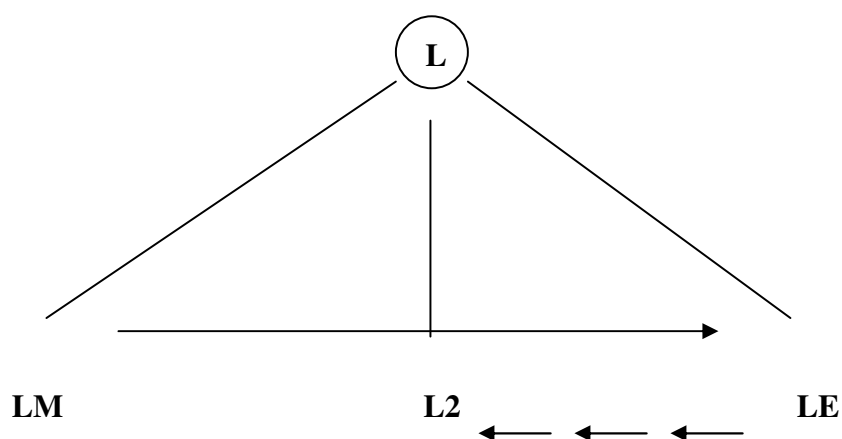
aprendizes de EL2, que foram ao encontro da auto-realização ao exercer ações na língua-alvo. De fato, partir do contato intercultural propiciou uma relativização de valores e conhecimentos adquiridos na LM. É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeira foram reveladoras também da cultura materna, o que pode ser interpretado como um banho histórico-cultural desencadeado pela situação de aprendizagem da nova língua (ELE).

O antes explicitado será descrito e interpretado com apoio de amostras no capítulo da análise dos dados desta tese. Parece-nos pertinente e notório destacar que sob esta visão, o papel do aprendiz de ELE nesta pesquisa se caracterizou pelas ações ou relações que ele teciu com a língua-alvo, o professor e seus colegas dentro do contexto de aprendizagem desde os momentos iniciais. Assim, o papel do professor como interculturalista foi de patrocinar e manter o “fascínio – atração” através do desenvolvimento do processo, ainda quando foi preciso ir na busca de sua reconstrução identitária. Tanto o professor quanto os aprendizes de certo modo foram obrigados a se renovarem culturalmente. Esse processo de aproximação e renovação tornar-se assim, um meio de conhecer o Outro dentro da sala de aula de ELE. Por essas razões, as ações sempre acharam parceiros interlocutores interessados e sensibilizados em se inserir nelas sem desconsiderar a postura do Outro. As interações ocorreram ao redor do eixo histórico antes apontado e se vincularam em função do “fascínio-atração” pelo “real-maravilhoso” latino-americano. Essa tentativa de mergulhar no “real-maravilhoso” propiciou que todos, o professor e os seus alunos, se sentiram mobilizados por um “fascínio-atração” que tiraria restrições e fez nascer “a vontade” de agir e significar na nova língua. Desse modo, o “real-maravilhoso” mexeu com a autenticidade latino-americana de cada um dos participantes e produziu um envolvimento em termos de “sensação de pertencimento”.

A figura a seguir mostra como visualizamos o distanciamento entre uma LM-L2-LE, e

também como a LE poderia-se ir aproximando à uma L2 em termos de “vivenciar a língua” numa “grande vontade” de significar nela. Nesse ambiente socialmente rico de ensino-aprendizagem de ELE, os aprendizes não simularam, eles agiram como eles mesmos enquanto a língua-alvo for pertencendo e ficando neles. Assim seria construída a competência comunicativa numa interação momento- a- momento na sala de aula de ELE. Podemos admitir que essa competência comunicativa envolveu uma dimensão cultural que fortaleceria a apropriação da nova língua na e para a comunicação.

**Figura 01- O distanciamento entre uma LM- L2-LE**



Saliento assim, que o antes apontado nesta tese não quer dizer que desdenhamos o rigor e exigência no ensino-aprendizagem dessas línguas próximas, mas sim “uma abertura a uma metodologia para seu ensino não específica, mas portadora de algumas especificidades” (Almeida Filho, 1995, p.19) na procura do real desempenho do aprendiz, ou seja, não esquecer que existe a facilidade que se contrapõe à facilidade enganosa, pelo que deve se estar atento a esclarecer e evitar esses possíveis conflitos do funcionamento da língua. A questão não é deixar acontecer, mas criar espaços no “desenvolvimento da competência discursiva” (Hughes &



Mccarthy, 1998, p. 279) para dar visibilidade aos mistérios da língua. Dentro desta linha mencionamos outros autores como (Kramersch, 1993, Widdowson, 1993) os quais fazem um apelo para um melhor entendimento dos aspectos funcionais da língua.

Tanto a proximidade entre as duas línguas quanto o fato de se apagar a categoria de aprendiz inicial permitiria tirar as restrições, abrindo um espaço para a vontade de agir no ELE. Assim, dentro do desenvolvimento da competência discursiva serão apontados aspectos da competência lingüística. Dessa maneira, o aprendiz poderia internalizar a língua-alvo e, por conseguinte, melhorar sua competência nela a ponto de começar a produzir sentidos num processo no qual a língua iria - se desestrangerizando progressivamente.

Portanto tomando como apoio o antes explicitado, nossa proposta de ensino-aprendizagem de ELE propõe:

1. criar um ambiente social de alta produção interativa para agir na língua estrangeira que gere maiores possibilidades de apropriação da nova língua, que é uma língua próxima ao Português e com características de aprendizagem específicas como é o fato de que não existe a categoria de aprendiz inicial no ensino - aprendizagem de ELE;
2. apoiar-se em tarefas, na direção de envolver os aprendizes numa dinâmica com a nova língua desde o início do processo, que possibilite o agir e o significar, facilitando assim o processo da apropriação da nova língua, enquanto se ativam memórias e se abrem portas para que os aprendizes de ELE forneçam experiências válidas e não automatizantes, que permitam que os mesmos se reconstruam socialmente no espaço fornecido pela sala de aula de línguas estrangeiras;

3. fornecer pistas mediante o apoio de termos e conceitos, que permitam estabelecer e manter um processo dinâmico, mutável e aberto para o significar na língua – alvo a partir de uma perspectiva mais ampla e discursiva da competência comunicativa;
4. tirar restrições e estranhamentos sempre que for possível, de maneira a trocar e fazer compatíveis as emoções e interpretações dos aprendizes num respeito mútuo pela cultura e língua do Outro;
5. não limitar o sentido do termo “emoção” a simples gestos de expressão como é freqüente no ensino de línguas estrangeiras (Willkop, 1998, p.49), mas ampliar e estender a sua perspectiva interpretativa a outros termos mais perto do “coração” como a afetividade e a vontade de agir. A autora explicita que o conceito “emoção” tem grandes dimensões e nesse sentido faz um apelo para explorar mais seus aspectos positivos no ensino de línguas estrangeiras, ao reconhecer que uma emoção vai além de um simples gesto.

Assim, ao decorrerem as ações na língua estrangeira ao redor eixo histórico genuíno, “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977), essas ações propiciariam maiores possibilidades de interação e aproximaríamos raízes culturais numa grande vontade de agir e significar na nova língua que estamos nomeando como “fascínio-atração”.

Mendes (2005, p.195) aponta que “o processo de ensino-aprendizagem de línguas tipologicamente próximas exige de nós professores e pesquisadores um desempenho maior no momento de definir e construir uma abordagem que considere as especificidades e características que envolvem o contato de duas línguas irmãs”.

Entendemos assim que abordagem de ensino-aprendizagem de línguas “próximas”, por

tanto, deve considerar essa situação de contato nos diferentes momentos da operação global de ensino.

No próximo capítulo discutiremos especificidades e características que nortearam nossa abordagem de ensino de ELE.

---

## CAPÍTULO III

### O CONCEITO DE ABORDAGEM COMUNICACIONAL -INTERCULTURAL

---

#### 3.1 Introdução

Este capítulo está norteado por princípios, procedimentos e perspectivas defendidas e acatadas por pesquisadores da Lingüística Aplicada. Cabe salientar que nosso interesse aqui é traçar as linhas teóricas de uma abordagem para o ensino-aprendizagem de ELE que denominamos comunicacional-intercultural. Explica-se como *a professora-pesquisadora e autora* desta tese atuou, orientada e influenciada, por essa abordagem com o propósito de desenvolver uma interação de determinada natureza. Primeiramente destaca-se a relevância do conceito de competência comunicativa para aqueles que trabalham com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A seguir discute-se a visão de discurso de sala de aula como co-construção social que subjaz a este trabalho. Passa-se, então, à descrição do conceito do “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977) como matriz social desse evento interativo. A seguir focaliza-se o papel do professor de LE como interculturalista. Finalmente destaca-se a proposta de ensino de ELE a partir de uma abordagem comunicacional - intercultural.

### **3.2 O quê entendemos por uma abordagem comunicacional-intercultural de ensino-aprendizagem de ELE?**

O conceito de abordagem é buscado norteando-nos por discussões abrangentes de Almeida Filho (1993, 1997). O autor discute em seu macro modelo teórico, denominado Operação Global de Ensino-Aprendizagem de Ensino de Línguas, o conceito de abordagem como uma filosofia, um enfoque de ensino, ou força potencial que norteia, orienta e dá rumo ao trabalho do professor. Segundo o autor (1997, p.13) quando os professores entram em suas aulas ou quando planejam unidades de ensino criam materiais e avaliam seus alunos, a sua ação específica se orienta (e poderia explicar-se) na raiz por sua abordagem de ensino.

No entanto, aponta Viana (2003, p.176), citando o mesmo Almeida Filho, que parece não haver nos materiais didáticos e nas práticas metodológicas uma preocupação específica envolvendo os aspectos culturais subjacentes ao uso social da língua, que se vinculam de maneira intrínseca aos princípios de ensino comunicativo. Nesse sentido argumenta Mendes (2005, p.223-224) que “a produção de materiais para um ensino comunicativo que pretende ser culturalmente sensível, envolve mudanças de postura, de visão do que significa ensinar e aprender de modo intercultural e com auxílio de materiais com potencial de desencadear muitas outras experiências significativas no uso comunicativo da língua”.

Nessa orientação o que gostaríamos de apontar é que muitas vezes os aspectos culturais passam a ter alguma visibilidade em espaços secundários dos materiais, em atividades consideradas como “curiosidades culturais de caráter exótico”. Reconhecemos, que quando professores e pesquisadores, imbuídos do objetivo de empreender mudanças, fazem avanços neste sentido que imprimiriam uma maior qualidade aos processos de ensinar e aprender uma

LE.

Convém ressaltar que o movimento comunicativo através de sua versão inicial constituída de planejamento de cursos nocional-funcionais propostos por Wilkins em (1976), Widdowson, (1978-1979), Canale & Swain, (1980), Canale, (1983), Krashen, (1982), Cazden, (1988), Ellis, (1994, 2006), Hall, (2002), Prabhu, (1987-2003), entre outros, vem se ocupando dos aspectos sociais e o uso efetivo da língua no ensino de idiomas estrangeiros. Explicita Almeida Filho (2005) que na esfera de línguas o termo *competência* apareceu primeiro e veio a ser empregado em larga escala para indicar um conhecimento tácito de regras da língua por um nativo, (originalmente) e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças. Essa parte foi identificada como desempenho e mereceu pouca atenção descritiva na teoria gerativa chomskyana desde os anos 50 até meados dos anos 70 quando surge a crítica e a revisão dessa teorização por Dell Hymes. Segundo o autor e lingüista estadunidense, a divisão entre *competência e desempenho* não se sustenta e por competência já se subentende a ação linguajeira socialmente situada.

### **3.2.1 O conceito de competência comunicativa: uma ruptura**

Consideramos relevante salientar o fato que “mudanças significativas” no ensino-aprendizagem de LE aparecem a partir das considerações teóricas de Dell Hymes (1972) em que este manifesta sua reação à noção de competência de Chomsky, criticando-o exatamente por não levar em conta os aspectos sociais e que abarca uma visão de linguagem que extrapola o nível meramente lingüístico. Outros autores como Canale & Swain (1980), Canale, (1983) foram na busca da delimitação do conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes,

destacando os aspectos básicos que a compõem. Desse modo, os autores assumem que a competência comunicativa envolve, além da competência gramatical, outras competências, como a competência sociolingüística, relativa aos componentes socioculturais e discursivos, e a competência estratégica. Canale, (1983) re-examina a proposta teórica de competência comunicativa, assim como as questões focalizadas em Canale & Swain (1980) e elabora uma nova proposta que inclui quatro competências que são: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

Conforme Schmitz (2005, p.32), “sem dúvida a noção de *competência/ desempenho* tem sido norteadora para a dinâmica da aquisição da linguagem e para o próprio ensino-aprendizagem de LE”. Ao se referir à distinção *uso (use)* e *forma (usage)* Widdowson (1979), por exemplo, enfatiza que a referida distinção serviu para mudar a prática de muitos professores de língua estrangeira, pois começaram a refletir sobre a ênfase exagerada dada ao ensino de regras gramaticais, em vez de proporcionar oportunidades para a conversação e para o uso do idioma em situações concretas. Widdowson (1978, p.3) propõe, então, “o ensino de línguas como comunicação e salienta o desafio de se ensinar línguas como tal a partir da distinção *uso (use)* e *forma (usage)*” antes apontada por Schmitz. Sublinha Widdowson (op.cit, p.22-32) “a importância de produzir seqüências dentro de uma perspectiva *discursiva* e não descontextualizadas”. Apontamos como relevante que desse modo foram aparecendo oportunidades para *a conversação* e para *o uso da língua em situações concretas* no ensino-aprendizagem de LE. Isso nos permite interpretar que a dimensão do termo *comunicativo* incluía como elementos cruciais para entender **a comunicação** *o discursivo* e *a referência a uma situação concreta*.

Reconhecemos que a contribuição de Dell Hymes revolucionou “o ensino de línguas no

sentido de que mudanças significativas de enfoque e objetivos” (Maher, 1995, p.39) foram produzidas. Afirma Bortoni, (2004, p. 73) que a principal novidade na proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído “a noção de adequação no âmbito de competência”. Conseqüentemente, admitimos que o conceito de competência comunicativa produziu e envolveu uma mudança no “pensamento lingüístico que dominava o cenário teórico até princípios da década de 70” (Mendes, p.149). A nosso ver, o conceito de competência comunicativa oferecia um “*potencial de desencadear muitas experiências significativas*” no uso da comunicação na área de ensino-aprendizagem de LE. Reconhece Viana (2003) em pesquisa recente que a problemática ao abordar o conceito de competência comunicativa está ligada ao resultado da transposição do termo enquanto conceito *para um plano operacional no ensino de LE sob perspectiva idealizada*. Nós preferimos, porem, associar essa *perspectiva idealizada* com a imagem de aprendiz “ideal” ou “zero defeito”.

Reverendo o antes explicitado, a Lingüística Aplicada como ciência no século XXI devia prestar conta de como formar indivíduos capazes não só de usar essa nova língua, mas de agir e significar nela inserindo-se no mundo com sua própria visão do mundo. Para isso ser viável, o enfoque comunicativo no mundo contemporâneo *deve ir à procura* de como desenvolver e atingir uma maior qualidade interativa na sala de aula a partir da problemática de como ensinar a usar a língua-alvo abordando o conceito de competência comunicativa desde um plano operacional não idealizado. Temos que levar em conta, porém, que o uso da língua, está sócio-historicamente situada.

Concordamos com Almeida Filho (1999, p.20) que a consciência do que **somos** (que abordagem temos) e do que **fazemos** (que competências revelamos em configurações específicas) é um grande e necessário passo de desenvolvimento e **expectativa de mudança** que



nos colocamos como desejo, mas essa consciência precisa de dois outros ingredientes para o refinamento da abordagem. O primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado que permita vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo é o acoplamento de leituras relevantes que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, críticos e pesquisadores lingüistas aplicados.

Em nossa compreensão o grande desafio na área de ensino-aprendizagem da LA tem sido como contribuir para reconhecer abordagens de ensino-aprendizagem de línguas que acoplem a teoria e a prática. Entendemos que toda mudança no ensino exige do professor, sem dúvida, *um esforço sustentado* e um modo de *atuação comprometido* com o Outro (o aprendiz de LE).

Conforme já explicitado no capítulo 2, o processo de ensino-aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, exige de professores e pesquisadores, uma abordagem de ensino que considere essa situação de contato entre línguas-culturas próxima. No caso deste trabalho, foi aproveitado o fato de que no caso do aprendiz de ELE, falante de Português, a categoria de principiante verdadeiro não existe. Conforme já apontamos, esse aprendiz conta no início da sua aprendizagem dessa língua-alvo com conhecimentos e habilidades que facilitariam o uso e o conseqüente processo de desestrangeirização dessa nova língua. Isso faria avançar o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Com essa finalidade o conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972, Canale & Swain 1980, Canale, 1983) foi considerado neste trabalho numa perspectiva não idealizada, mas ligada ao processo de ensino-aprendizagem num plano operacional que parte da premissa de que o conhecimento se constrói dinamicamente, levando-se em consideração a relação sócio-histórica com o Outro e o momento em que essa relação significativa se instaura. Entendemos e concordamos com Moita Lopes (2000, p.250) que “a aprendizagem como fenômeno social é

mediada pela interação entre participantes discursivos, atuando na consecução de uma tarefa”. Embutido nesse propósito estava o objetivo de desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo, a partir de um eixo temático sócio-histórico, que foi o chamado período pré-hispânico da América. Esse foi o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas que por ser “real-maravilhoso” poderia gerar maiores possibilidades de apropriação da nova língua a partir de configurações afetivas favoráveis.

### **3.2.2 A relevância do discurso de sala de aula para a LA**

Para este trabalho, interessa-nos destacar que a visão de discurso denominado “discurso de sala de aula” tem chamado a atenção dos lingüistas aplicados nos últimos anos trazendo contribuições para o estudo da interação. Nesta linha de pesquisa citamos o trabalho de Cazden (1988) que, embora mais voltado para a área de ensino de LM, se preocupava com a participação do aluno em interações específicas em sala de aula, baseando-se na teoria sociocultural de Vygotsky. Seguindo os pressupostos da psicologia Vygotskiana, entende a autora que há, sem dúvida, uma relação entre o pensar e a linguagem pelo que “a cognição humana é a habilidade de descobrir novas idéias” (1988 p.108). Por essa razão, deve haver uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na sala de aula. Reconhece Cazden que o estudo do fenômeno lingüístico em sala de aula deve procurar dar respostas a questões educacionais e ganhar “uma visão dos eventos sociais” que acontecem nela. Partindo dessa postura, afirma a autora, amplia-se a margem de entender como os aprendizes realmente aprendem ou se apropriam dos conhecimentos. Porém o professor deve ajudar o aluno a ligar experiências passadas e o conhecimento prévio com a discussão corrente, na procura de um ambiente propicio

para a produção da linguagem através da troca e expansão das idéias. A discussão é gerada de tal modo que todos os participantes da sala de aula estejam altamente envolvidos num tópico ou tema que é desafiador.

Nesse sentido a interação na sala de aula deve promover um engajamento discursivo sustentado entre professor - aluno(s), e aluno(s)-aluno(s), com características que vão além da interação face-à-face (*face-to-face interaction*). Percebemos no antes exposto, que essa interação tem uma ampla margem de decorrências comunicativas que são (co) construídas momento-a-momento na interação com o Outro. É por esse motivo que essa interação é caracterizada pela troca e expansão discursivo-interativa. A autora chega a afirmar que “o discurso de sala de aula” é “o estudo do sistema de comunicação dentro do espaço oferecido pela sala de aula” (op. cit, p.3).

Entendemos que é como sistema de comunicação que a nova língua (ELE no caso do presente trabalho) apareceria sem simulações e gerando atos verdadeiros de fala na língua-alvo que já estivesse em processo de desestrangeirização. Essa interação seria como um andaime para atingir a competência comunicativa.

Ao considerar essa postura relevante para nosso trabalho, reconhecemos que uma das maiores contribuições da proposta da Cazden é destacar o espaço social oferecido pela sala de aula como um meio para o aperfeiçoamento do que passa nesse ambiente interativo propicio para a produção de sentidos, assim como a força *catalisadora do discurso*. Como diz Moita Lopes (2000, p. .247): “diferentemente de outros eventos interacionais, a construção do discurso de sala de aula é orientada pelo fato de ser socialmente justificável como evento de ensino-aprendizagem”.

Neste ponto, por considerar de importância para nosso estudo, destacamos como se

configuram os papéis do professor e o aluno na proposta da Cazden. Sendo assim apontamos que;

#### **Quadro 01- Configuração dos papéis do professor – aluno(s).**

Tanto o professor quanto o aluno podem iniciar as interações, e nisso existe uma grande flexibilidade.
O professor não é um constante intermediário.
O professor ajuda e apóia o aluno a assumir uma posição discursiva de maneira de que suas contribuições sejam perceptíveis para ele.
O aprendiz é responsável pelos significados que atribui a suas ações na consecução das tarefas.
O professor pode-se apoiar nas respostas dos alunos para iniciar ou expandir as interações.
O professor e os alunos compartilham responsabilidades e mantêm uma relação de abertura para o Outro.
Essa abertura entre o professor e o(s) aprendiz (es) propicia a comunicação num engajamento sustentado na interação com o Outro.

Assim, as configurações acima descritas podem ser consideradas como evidências do que implica aceitar mudanças nos papéis desempenhados pelo professor e o aluno. Mais do que isso, entender a comunicação, nessa perspectiva envolve como dimensão a interação por meio da língua sócio-historicamente situada numa ampla margem que inclui no caso desta pesquisa dois aspectos relevantes: a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo quem ensina (o professor) e quem aprende (o aprendiz). Pode-se admitir que os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos têm uma função central na construção do discurso de sala de aula. Neste trabalho explora-se a hipótese suplementar de que essa interação poderia ser estendida e aprofundada ao marcar a “vontade de significar” na LE num vivenciamento pleno interativo.

O termo “pleno” faz referência a uma interação momento-a-momento, de uma convivência sem simulações que permitiria “vivenciar a língua” numa interação com um Outro. Pressupomos que essa interação que estamos denominando “vivenciada” se expandiria, aprofundaria, e se personalizaria num esforço sustentado por significar na nova língua. Da nossa perspectiva, o *discurso de sala de aula*, como força catalisadora, poderia agir como um “potencial” para investigar a qualidade dessa interação “vivenciada” e (co)construída na sala de aula. De modo amplo, entendemos interação momento-a-momento (Cazden,1988) como aquela em que os participantes se situam socialmente, num engajamento sustentado que, no caso da presente pesquisa, foi o eixo socio-histórico “real-maravilhoso”. Uma **interação momento-a momento** deve, ainda, alcançar a compreensão mútua e atingir a comunicação com e na língua-alvo entre os participantes. É essa situacionalidade sócio-histórica que fornece a ligação essencial e sustentada entre os participantes na e fora da sala de aula (internet, lesão de casa, leituras extras etc).

Desse modo, o **conceito de discurso de sala de aula** de ELE é interpretado neste trabalho como uma produção e (co) construção de sentidos compartilhados através da interação com o Outro com uma grande “vontade de significar” na língua-alvo.

Cumpramos também explicitar que se percebe no trabalho de Almeida Filho (1993, p.47) a tentativa de radicalizar a posição teórica do *ensino comunicativo* estabelecendo fortemente a procedência do sentido situado entre pessoas em ações sociais, ao afirmar que:

*“é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse/ ou necessidade do aluno para ele se capacitar a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”.*

Essa definição de *ensino comunicativo* é importante neste trabalho porque aponta a importância de se promoverem *ações* na língua-alvo que permitam uma *aproximação com o Outro*, ou no dizer de Mendes (2004) que abram *as portas para aquele que chega na sala de aula de LE*. No trabalho de Viana, (2003, p. 51) argumenta-se que “a língua, em sua dimensão de uso, é parte constituinte e reflexo da organização cultural de uma sociedade, podemos, facilmente, reconhecer no uso da língua na interação, elementos que caracterizam raízes sócio – históricas”.

Estamos argumentando que essa modalidade de ensino comunicativo significa também entender a *comunicação* como um processo sócio-histórico que estabelece uma relação significativa entre os interlocutores (professor-aluno (s), aluno (s)-aluno(s), que vai muito além do comunicar unilateralmente algo a alguém, produzindo agora um envolvimento “vivenciado” com a LE. Assim, citamos Almeida Filho (1993, p.3):“a aprendizagem de uma nova língua desse ângulo precisaria de uma matriz comunicativa de interação social”.

Isto pode ser interpretado como um “*plus*” que toque “a vontade de significar” dos aprendizes. Desse modo, a possibilidade de apropriação da nova língua seria maior num ambiente de ensino que gerasse uma aprendizagem durante todo o tempo (Prabhu, 2003), possivelmente ao promover um aumento das possibilidades de *ocorrência* de apropriação da LE.

A questão que se impõe aqui é sublinhar que comunicar em línguas estrangeiras é também agir num sentido mais amplo, isto é, produzir e (co) construir multiplicidade de sentidos numa interação *estendida, aprofundada, e personalizada em termos de “vivencia” com o Outro*. A postura acima reúne num sentido amplo e restrito o que entendemos pelo termo “*comunicacional*” (Prabhu, 2003, p.27).

Dependendo desse ponto de partida podemos dizer que dessa “*interação vivenciada*” provavelmente aumentaria a chance de desenvolver a competência comunicativa na L-alvo.

Assim, significar na língua-alvo é dar-se chances reais de incorporar a L-alvo com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua.

Consideramos importante destacar que diversos trabalhos publicados, no Brasil, principalmente, a partir da década dos noventa, tratam sobre interação. Citamos entre outros, Kleiman, 1991, Zink, 1991, Cavalcanti, 1991, Moita, 2000.

A seguir mencionamos alguns trabalhos de pesquisa recentes de autores da área que apontam como primordial a interação que se produz entre a ação social e o contexto sócio-histórico em que ela se inscreve. Assim citamos entre outros autores;

Littlemore & Low, (2006, p.271) apontam a importância de promover vias para despertar emoções, sentimentos aprofundados, assim como a extensão de sentidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ellis (2006, p.188) afirma que cada significado é (co) construído dinamicamente na interação e pela interação. Assim, o autor citando, outros autores aponta e marca que a extensão dos sentidos não é unidimensional, mas multidimensional.

Mori (2002, p.323) defende numa uma postura compatível com a análise conversacional o desenvolvimento uma grande quantidade de produção espontânea de significados na língua-alvo na interação da sala de aula.

Hall & Walsh (2002, p.187) apontam que a interação na sala de aula é um meio pelo qual a aprendizagem acontece na sala de aula de LE. É nesse tipo de ambiente comunicativo que o professor cria e ajuda a modelar o conhecimento e as habilidades dos aprendizes na língua-alvo. Os autores enfatizam a importância dos estudos sobre a linguagem em sala de aula e afirmam que o papel do professor e aluno é muito importante na criação de “um corpo comum de conhecimento”. Os autores explicitam que entender o discurso de sala de aula ajuda a compreender a constituição do processo de conhecimento.

Observa-se que os autores antes mencionados apontam o conceito de “*interação*” na sala de aula como “*ação social sócio-historicamente situada*” que visa a “*despertar emoções, aprofundar, estender, engajar, dinamizar e produzir sentidos*”.

Meu desafio desta vez como *pesquisadora* neste momento foi definir a natureza dessa “*interação vivenciada*” que estamos propondo desenvolver na sala de aula de ELE.

### **3.2.3 O “real-maravilhoso” como matriz da interação vivenciada**

Interpretamos o termo “matriz comunicativa de interação social” na perspectiva de Almeida Filho, (1993) neste trabalho, entendendo “matriz” como a base ou quadro interacional que impulsiona o agir sem simulações e sustentado do sujeito social-o participante aprendiz de ELE - durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse agir poderia impulsionar a interação na qual se (co) constroem os significados que compõem a competência comunicativa na sala de aula de ELE. Isso nos leva a postular que o conceito do “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977), como resgate da história das Américas propiciaria essa tal matriz comunicativa de ação social que impulsionaria a vontade de significar na nova língua. Assim, nessa dimensão sócio-histórica, o professor e os aprendizes interagiriam no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

O fato de envolver os aprendizes nesse ambiente de “realidades inéditas” (Carpentier, 1977 p.304) do chamado período pré-hispânico propiciaria uma troca e identificação de valores históricos e culturais entre os sujeitos (a professora e seus alunos) no processo de ensino-aprendizagem de ELE com identidade própria.

Nesse sentido, cito algumas reflexões sobre o repensar latino-americano de Alejo Carpentier (1977) - autor agraciado com o prêmio Cervantes. Essas reflexões apresentam e



identificam o mundo latino-americano como um mundo que, na visão do referido autor, pode ainda hoje revelar verdades não exploradas e com elementos significativos de identidade latino-americana com dimensão universal.

*“Sempre pensei que o escritor latino-americano, sem deixar de ser universal - devia tentar expressar seu mundo, mundo esse tanto mais interessante quanto novo, que se encontra cheio de surpresas, oferecendo elementos difíceis de tratar porque ainda não foram explorados pela literatura. Pensei, desde que comecei a ter consciência cabal do que queria fazer, que o escritor latino-americano tinha o dever de “revelar” realidades ainda inéditas. E, sobretudo, sair do “nativismo”, da estampa “pitoresca”, para “desprovincial” a sua literatura elevando – a até a categoria dos valores universais” (Carpentier, 1977, p.304)\*<sup>tradução</sup>. (vide apêndice 9)*

O autor faz ainda um apelo para que se busque “o genuíno do continente latino-americano e se (re) construa a partir daí a história e identidade do continente”. Em decorrência do antes explicitado, *essa significação latino-americana acompanharia o eixo sócio-histórico de nossa proposta de ensino – aprendizagem de ELE - na procura de uma aproximação e entendimento com o Outro hispano-americano. Isto por sua vez propiciaria e sustentaria o envolvimento interativo entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) na sala de aula.*

Entendemos que o professor de língua estrangeira deve estar preparado teoricamente para tomar decisões e configurar seu comportamento na prática de ensino. Citamos, entre outros autores; Stern, (1981), Clark & Peterson, (1986), Cazden, (1988).

Neste sentido, Almeida Filho (2006, mimeo) explicita que para ser professor de uma LE uma pessoa adulta que se sinta disposta *a ensinar essa língua deve minimamente conhecer esse idioma e ter uma noção de como proceder para ajudar os alunos a se apropriar dele.* Esse

---

\* tradução

equipamento tosco de duas competências serve para situações informais ou emergenciais, mas não é suficiente para sustentar o professor profissional de uma outra língua em nossa época. Para que isso seja possível o professor de línguas deverá desenvolver uma competência profissional. Explicita o autor que o Modelo da Operação Global de Línguas prevê que as competências permitem a ação de ensinar a partir das concepções constitutivas de abordagem ou filosofia de ensino. A abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, intuições, conjecturas, convicções etc) sobre a qual se exercitam na condução das atividades profissionais. Para ensinar profissionalmente uma língua hoje, o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita. Ele ou ela precisa ser mais do que somente prático ou experiente. Devemos contrastar esses professores contemporâneos qualificados (como profissionais de fato) com professores que “desenvolvem a arte de ensinar” ensinando nas salas de aula.

Assim podemos interpretar que esse professor não seria o “dono de uma arte” (Almeida Filho, 2005), mas aquele que esteja preparado para *enfrentar e desenvolver* a prática de ensinar e aprender orientado por uma abordagem teórico-prática, que nortearia o processo de ensino-aprendizagem, já que aprender uma língua estrangeira significa antes de mais nada, entrar em contato com diferentes maneiras de produzir sentido.

### **3.2. 4 O Papel do professor de LE como interculturalista**

A seguir, focalizaremos o papel do professor de línguas como interculturalista. Acabamos de corroborar que ensinar uma língua estrangeira deve propiciar entrar em contato com diferentes maneiras de produzir sentido. Ao produzir sentidos verdadeiros em interações que não

sejam simulacros de comunicação visando somente a prática de estruturas novas, as questões culturais emergem naturalmente na (re)construção de conhecimento, por exemplo, já que se sustenta em bases históricas e sociais. A nosso ver *não é possível ensinar uma língua estrangeira se não a compreendermos sob uma perspectiva social e histórica*. Assim, foi preciso ir à procura de um melhor entendimento do termo *intercultural*.

Kramersch (1998, p.81-82) define o termo intercultural como o encontro entre duas culturas ou grupos étnicos. Assim, a autora propõe a noção de terceira cultura ou terceiro lugar, nascido da realidade lingüística do ambiente da LM dos aprendizes e do ambiente social dos falantes nativos da língua-alvo. Isso representa um lugar de direito ocupado pelo aprendiz de LE. Segundo a autora, aprender línguas é aprender a executar uma voz pessoal e uma voz social. Trata-se, segundo Viana (2003, p. 102), de “*uma batalha*” que o aprendiz trava para encontrar seu lugar. Interessa-nos particularmente o apontamento de Viana a partir do termo “*batalha*” para explicitar e marcar bem a compreensão de que não é um processo fácil a busca por atingir o seu lugar cultural possível.

No Brasil, a autora Mendes (2004, p. 17) discute e afirma que “o professor como interculturalista deve estar aberto ao contato com outras culturas e línguas”. Essa autora aponta que essa língua, antes “*estranha*”, “*estrangeira*”, passa a significar um novo modo de articulação do sujeito com seu mundo e com o do Outro. É “*a porta de entrada*”, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se edifica, em busca de “um diálogo intercultural”. Segundo a autora, as pedagogias culturalmente “*sensíveis*” voltadas para “o desenvolvimento de um diálogo intercultural”, também devem empreender “*mudanças nas concepções de ensinar e aprender de professores e alunos*”, os quais se vêem como atuantes e co-participantes do conhecimento produzido em sala de aula.

Concordamos com Mendes (2004) e entendemos que “um dialogo intercultural” implica uma identidade própria. É nessa troca e identificação de valores históricos e culturais entre os sujeitos (a professora e seus alunos) que os sentidos são (co) construídos no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Zink (1998, p.8) observa que um dos fatores que motivam as pesquisas que focalizam *aspectos interculturais* é a impossibilidade de se conhecer a vida atual sem que relações de contato entre culturas diferentes ocorram. A autora chega a afirmar que “a aprendizagem de uma segunda língua envolve **sempre** aprendizagem de outra cultura”.

Serrani (2005, p.15) define o professor de línguas interculturalista como “um docente – seja ele de língua materna ou estrangeira - apto para realizar práticas de mediação cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais na linguagem da sala de aula”.

Vemos que os autores antes mencionados definem e explicitam que **a postura do professor como interculturalista** implica “*encontro entre culturas, abertura ao contato com outras culturas e línguas, relações de contato entre culturas diferentes e mediação cultural*”. Há, entretanto, como tendência dominante na definição do conceito a idéia de “*encontro e contato de valores culturais*”. Concordamos também com Mendes (2004) que não há outro caminho senão “a abertura para o encontro ou contato com o Outro”.

Isso nos leva a assumir a postura de que *o papel do professor de LE* como interculturalista, pode ser também *o de incluir dentro dessa abertura de contato ou encontro com o Outro, questionamentos em relação aos valores culturais que estão subjacentes à sua própria linguagem*. Cito como antecedente desta postura Ginarte (2001). A autora faz uma “radiografia” dos eventos e personagens que criaram a civilização dos Estados Unidos, com o apoio de um

material didático denominado “*The Building of a Culture*”. Explicita Almeida Filho (na apresentação do material) que aprender inglês enquanto se aprende a história dos Estados Unidos como nação americana parece uma equação ao mesmo tempo óbvia e singela com possíveis ocasiões para avançarmos na nossa compreensão do que é aprender uma língua de fora e dentro dela simultaneamente.

No caso desta pesquisa com ELE, como *professora-pesquisadora* interessava-me examinar uma imagem “*fascinante*” do mundo pré-hispânico como “*real-maravilhoso*” e a partir daí reavaliar essa realidade sócio-histórica em diferentes perspectivas enquanto se ensinava e se aprendia Espanhol como LE. A partir desse o espaço oferecido pela sala de aula de ELE, os aprendizes vivenciaram as chances reais e contínuas de produzir e trocar conhecimentos usando a língua estrangeira-alvo, o Espanhol.

Mendes (2004, p.82) explicita que “o Brasil também pode ser identificado como o país que tem a Amazônia e/ou o carnaval, como o país de tráfico de drogas e de favelas e/ou o país da musicalidade e da alegria, além de outras tantas dualidades”.Explicita a autora que “o Brasil tem uma grande identidade que faz com que convivam o acarajé com o hambúrguer do MacDonaldis e o refrigerante com a água de coco”.

Tomando-se as palavras da autora, é lícito dizer que em nossa pesquisa pretendíamos que os aprendizes de ELE, falantes de Português continuassem identificados com seu país, assim como com aqueles valores sócio-históricos que contribuíssem a marcar um “eu/ nós” dos aprendizes de ELE, brasileiros. Como *professora-pesquisadora* não podia perder a oportunidade de estimular esses alunos a (re) avaliarem valores de sua formação sócio-histórica a partir do contato com um contexto “vivo” e “real-maravilhoso” genuíno de nossa América. Cito a seguir Almeida Filho (1995, capa) quando fazendo um apelo intercultural para aproximar os mundo

hispânico e brasileiro explicitou que:

*“a proximidade entre os mundos hispânico e português tem riquezas sem fim para novos projetos alavancadores de oportunidade numa convivência de compreensão e tolerância nos tempos que virão”.*

### **3.2. 5 Um Ensino de ELE intercultural**

A concepção de “real-maravilhoso” faz referência a uma autêntica visão de uma realidade sócio-histórica enraizada na América de fala hispânica. Segundo Carpentier (1977, p. 89) o mundo pré-hispânico foi e é uma fonte pródiga de mitologias que faz com que a América possa ser considerada como uma crônica do real-maravilhoso, já que ainda hoje responde por vias mitológicas a grandes questionamentos. O autor antes mencionado abordou em sua obra literária a história e a realidade latino-americana como genuína e exclusiva deste espaço.

Neste mundo, juntamente com o “real-maravilhoso” convivem e interagem os mitos, lendas e personagens da história num “fascínio” sem fronteiras. Ao selecionar os mitos e as lendas do período pré-hispânico da América, considere que os mesmos eram fruto de um período sócio-histórico pertencente a uma cultura “viva” Ortiz (1974), já que explicavam uma visão de mundo anterior à conquista do “novo continente”, fazendo com que parte de uma história fosse (re) contada e transformada anonimamente através de gerações.

Aponta Lamming (2004, p.12) que “o universo latino-americano, conjuntamente com o caribenho, erige seu próprio imaginário a partir de uma revisão de valores atribuídos a cada espaço e território”. Desta maneira “o mito” aparece visualizando e convivendo com uma diversidade sócio-histórica e cultural que enfrenta comportamentos e questões como identidade

nacional, fábulas, rituais, processos migratórios etc. Ele permite indagar *no passado* e abre “*janelas*” para novas representações a partir do *presente*.

Esse foi o eixo temático histórico-social que sustentou o material didático, em que os participantes desta pesquisa se apoiariam. Isto quer dizer que o “real-maravilhoso” está enraizado no continente latino-americano e não é um fato inexplicável, já que está presente na natureza, em seus mitos, lendas e testemunhos desse mundo pré-hispânico. Quanto ao “real-maravilhoso” ressaltamos que está presente no Brasil e forma parte das raízes culturais deste país. Também, os aprendizes de ELE poderiam se aproximar desse mundo “real-maravilhoso” e “fascinante”, interagir com ele, descobri-lo e interpretá-lo numa “sensação de pertencimento” usando a LE e significando nela.

Podemos iniciar apontando a definição dos termos *fascínio*, *fascinante* e *fascinar* geralmente apontada nos dicionários como *atração*, *cativar* e *maravilhar*. O termo *fascinante* associado a mitos, lendas e testemunhos do chamado período Pré-hispânico da América poderia propiciar uma qualidade de envolvimento interativo com a língua-alvo que impulsionaria “*a vontade de significar na nova língua.*” Convém ressaltar que esse “*fascínio ou atração*” poderia ser interpretado numa multiplicidade de sentidos, já que os aprendizes teriam maiores possibilidades de significar com e na nova língua sem simulações.

De forma sucinta podemos apontar que os aprendizes de ELE poderiam *dar-se chances reais de incorporar a L-alvo e interpretar fatos sócio-históricos usando, movimentando e produzindo sentidos na e com a nova língua*, num ambiente de ensino-aprendizagem que propiciaria a troca e produção de sentidos vinculados ou afiliados ao “*fascínio pelo real-maravilhoso*” do eixo temático sócio-histórico. Poderíamos, enfim, aventurar-nos a explicitar que o termo “*fascinante*” equivaleria a “*estou vivenciando a língua-alvo na interação com o*

*Outro*”.

Esse vivenciamento da nova língua aproximaria os aprendizes de ELE aos valores genuínos de um contexto “vivo” e “real-maravilhoso” inserido na América pré-hispânica. Essa interação “vivenciada” possibilitaria a apropriação da língua-alvo numa “vontade de compartilhar e significar com e na língua-alvo” propiciada pelo “fascínio ou atração” do “real-maravilhoso”. Nesse ambiente também poderiam ser compartilhadas raízes sócio-históricas à luz do respeito pela “língua do Outro” e considerando “a realidade e cultura do aprendiz”. Assim, ao fazer conviver aprendizes brasileiros de ELE com o “real-maravilhoso” das culturas pré-hispânicas da América, estaríamos fazendo um chamado a suas raízes sócio-históricas. Pode-se dizer que a interação produzida e desenvolvida nesse ambiente de ensino permitiria observar, interpretar e ilustrar com o apoio de atividades tarefas como foi se construindo a competência comunicativa na língua-alvo no processo de desestrangeirização da nova língua.

Concordamos com Mendes (2004, p.153) que “a iniciativa de se propor uma abordagem de ensino não constitui tarefa fácil”. Ela exige, na verdade, “um esforço mais amplo de se pensar uma filosofia de ação, um conjunto de concepções, idéias e posturas teórico-filosóficas que irão guiar as ações e procedimentos metodológicos a serem realizados por professores e elaboradores de currículos, cursos e materiais didáticos”.

Desse modo, o antes explicitado nos oferece elementos para valorizar nossa postura de professor de línguas como *interculturalista*, preparado para “*iluminar o coração da prática de ensino-aprendizagem da LE*” (Freeman, 1998, p.410).



### **3.2. 6 A tarefa como ambiente intercultural**

Estas considerações nos levaram a uma outra questão fundamental em nosso construto de ensino-aprendizagem que é o conceito de tarefa. Segundo a concepção de Prabhu (1987, p.27) “tarefa é um tipo de atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de informações dadas ou buscadas, por meio de um processo de pensamento controlado ou regulado pelo professor”.

Assim sendo, podemos entender que uma tarefa ou atividade, seguindo a argumentação de Almeida Filho e Barbirato, 2000, “serve para construir aquele ambiente em que seja permitido ao aluno interagir com os colegas, resolvendo um determinado problema apresentado”.

Ginarte (2001, p. 34) discute uma concepção de aprendizagem com tarefas que implicam um período de esforço auto-sustentado para alcançar um objetivo pré-determinado. Os papéis de alunos e professor(a) são relacionados a “um conceito de interação que implica envolvimento, engajamento sustentado, ao viver fortemente as experiências empreendidas na sala de aula”. Nesse processo, “o agir na LE é entendido como ação comunicativa, interna, psíquica, relativa a atividade externa, prática que mantém uma relação ação-pensar na língua-alvo”. A autora reflete sobre os níveis de problematização de ensino e os níveis de efetividade da aprendizagem, chegando a afirmar que existem diferentes qualidades de aprendizagem, segundo a qualidade de assimilação dos conhecimentos: (1) a assimilação e aplicação reprodutiva dos conhecimentos; (2). a aplicação dos conhecimentos numa situação nova ; (3) a obtenção semi-independente dos conhecimentos e (4) a obtenção de conhecimentos de forma independente.

Acreditamos ainda que para que se possa empreender o ensino-aprendizagem nessas bases, não há outro caminho senão a troca de sentidos inaugurando uma relação significativa, no

sentido de agir e significar em termos de atribuir sentidos, em ELE, no caso desta pesquisa. Segundo Freire (1996, p. 154);

*“o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto uma relação dialógica que se confirma tanto pela interação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na história”.*

Interpretamos esse “gesto” numa relação dialógica nesta pesquisa *como a abertura para agir na língua-alvo*. Isto seria possível a partir da abordagem *comunicacional-intercultural* discutida em seção anterior neste capítulo que norteou e orientou as diversas fases que compõem o processo de ensino-aprendizagem como um elemento crucial para a tomada de decisões quanto às diretrizes escolhidas no planejamento. É nessa abordagem que convivem as concepções de *linguagem, de aprender e de ensinar* que segundo aponta Almeida Filho (1997, p.31) atuam interligadas na determinação dos objetivos, conteúdos e procedimentos de cursos de línguas.

Conclui-se que é a partir dessa abordagem *comunicacional-intercultural* que atuaria como força potencial ou filosofia de ensino que planejamos e construímos nossa operação de ensino de ELE. Orientados, portanto, por essa abordagem planejamos um curso para o desenvolvimento das interações com o apoio de tarefas. Foi preciso elaborar um material didático para esse fim e estabelecer os procedimentos e métodos a serem utilizados para assim avaliar e interpretar o processo a partir da abordagem proposta.

Esse planejamento como ponto de partida ofereceria a possibilidade de se ter uma percepção do contexto sócio-histórico “real-maravilhoso” escolhido como uma realidade histórica que nos permitiria, em nosso duplo papel como *professor-planejador* desta vez, planejar, harmonizar e desenvolver ações na língua-alvo com o propósito de criar um ambiente de ensino - aprendizagem de línguas próximas, que deveria produzir uma alta produção interativa

com maiores possibilidades de apropriação do ELE.

É importante dizer que optamos por um *planejamento* de curso *aberto e flexível* para que o professor pudesse ter mobilidade para fazer ajustes, quando necessário nesse processo de ensino-aprendizagem. Desse modo buscávamos pôr em funcionamento a abordagem *comunicacional - intercultural*, de acordo com os princípios que a caracterizam e observar/analisar o material didático elaborado.

Esse planejamento nos ofereceria a possibilidade de ter uma *percepção crescente do processo* de aprendizagem Prabhu (2003). Desse modo, se poderia ver a otimização do processo de “facilitar a aprendizagem” em termos de variáveis não previstas na situação de ensino. Buscávamos ativar o engajamento sustentado dos participantes. No entanto, acreditávamos que a interação a ser produzida conduziria a um melhor entendimento entre professor–aluno(s) e seria fruto de uma troca e identificação entre os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do ELE.

Nesse sentido de “facilitar a aprendizagem” citamos Prabhu (2003) que explicita serem os objetivos, os conteúdos, os materiais de ensino, e os procedimentos de ensino, as fontes de insumo para as decisões a serem tomadas em sala de aula, com isso contribuindo para a aprendizagem. Assim, aponta Stenhouse (1975) que um planejamento serve de arena ao desenvolvimento da capacidade de ensinar de professores que nele podem encontrar ambiente de crescimento e reflexão.

No próximo capítulo discutiremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, assim como os critérios para a produção do material didático e a escolha das tarefas, planejados levando em conta a necessidade de recirculação de conhecimentos adquiridos não somente na escola, mas na experiência de vida dos aprendizes já incorporada à língua materna. O desenvolvimento dessas

tarefas implicaria esforço sustentado por parte dos aprendizes. As mesmas se aliam ao eixo temático sócio-histórico inserido no MD.

---

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA DA PESQUISA

---

#### 4.1 Introdução

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e cunho etnográfico (Erickson, 1986, 1996). Assumo tal perspectiva como pesquisadora-professora, ou seja, uma postura participante-interpretativa quanto à própria participação ativa como sujeito na tarefa de analisar, compreender, discutir e interpretar os fenômenos a serem observados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tive a responsabilidade pela elaboração do material didático especialmente desenhado a partir de fontes históricas para esta pesquisa.

Essa escolha, em virtude dos procedimentos da pesquisa qualitativo-interpretativista, deve-se a algumas vantagens que podem ser apontadas neste tipo de pesquisa como, por exemplo, dar respostas à pergunta sobre o que está acontecendo no contexto sob investigação e a como os eventos estão organizados dentro de uma visão contextualizadora ampla e flexível. Também almejei entender as ações e sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos neste processo de modo a poder compreendê-los. Entendemos que a presente pesquisa tem elementos de pesquisa ação. Explicita Serrano, (1990, p. 96) que a pesquisa-ação, como seu próprio nome indica, não é uma pesquisa de laboratório. É um tipo de pesquisa que implica estudar com o fim de produzir melhoras no objeto de estudo. Explicita a autora que este tipo de pesquisa parte da prática e é construída numa dada realidade social e educativa que no caso desta pesquisa é a sala de aula de

ELE.

Moita Lopes (1994) lembra a importância de não considerar somente a observação do pesquisador externo, conforme se faz tradicionalmente em pesquisa de base positivista. É essencial considerar a visão “de dentro” que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social. Conforme Moita Lopes (op.cit.), em LA este paradigma tem sido cada vez mais usado em pesquisas realizadas na sala de aula (cf. van Lier, 1988, Allwright & Bailey, 1991, Ellis, 1994, 2006), uma vez que estas focalizam o processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao foco no produto da aprendizagem-típico de pesquisa positivista em sala de aula (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). No Brasil, os trabalhos de Lüdke & André (1986), Moita Lopes (1994, 2000), Moita Lopes & Cavalcanti, (1991), Santos Filho & Sanchez Gamboa (2002) podem fundamentar e exemplificar essa tendência.

Apontamos que, nesse caminho, Cavalcanti e Moita Lopes, (1991) fazem um apelo à necessidade de reflexão teoricamente informada sobre a prática de sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Esses autores enfatizam que a pesquisa na sala de aula de língua estrangeira pretende dar conta dessa construção pelo fato de investigar não o que antecede o processo de ensino-aprendizagem e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é, então, deslocado do planejamento para a construção de aprendizagem via interação.

Cavalcanti (1996, p.187) aponta ainda:

*“Como pesquisadores não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é o outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. Essas contradições são iluminadoras”.*

Foi necessário, assim, elaborar um material didático fonte (Prabhu, 1988) que permitisse alterações, expansões e contribuições dos alunos e da professora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O material didático (doravante MD) acompanhou um contexto histórico-social (Jacob & Jordan, 1996) constituído numa grande diversidade cultural (Thomaz, 1995, p.428) e que, no caso da presente pesquisa, foi o denominado *período pré-hispânico da América*.

Nesse período, os aprendizes de ELE teriam a oportunidade de conhecer, aprofundar e discutir aspectos da história das culturas pré-hispânicas na América por meio da troca e da (re) construção de sentidos enquanto usavam e se apropriavam da língua – alvo (Espanhol). Foi esse ambiente criado a partir desse eixo histórico o que permitiu à professora-pesquisadora organizar, analisar e interpretar os significados (sentidos) das ações dos sujeitos participantes enquanto interagiam num universo de interações fortemente contextualizadas na nova língua.

#### **4.2 Cenários de pesquisa**

Para compor o campo de observação participante (Erickson, 1986) foi necessário construir um contexto histórico-cultural, constituído num ambiente para o ensino-aprendizagem de ELE que teve como cenário a sala de aula de línguas estrangeiras (Espanhol), de um curso de extensão de uma universidade pública do sudeste brasileiro, no qual os sujeitos sociais desta pesquisa (o professor e os aprendizes) agiriam. Esse foi o campo de observação participante (Erickson, 1986) do **cenário primário** desta pesquisa. Atuei como *professora-pesquisadora* ficando, dessa forma, envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Fui uma *pesquisadora* ativa, já que interagi continuamente com os aprendizes durante o processo de observação.

Outro aspecto a ser salientado é que numa tentativa de aprofundar as questões de como se ensina e se aprende uma L2 e uma LE que são tidas como muito próximas, iniciei uma coleta de dados num centro para o ensino-aprendizagem do Espanhol numa universidade particular de uma capital de província da Argentina, que denominei como **cenário secundário**. Esse cenário foi um ponto de referencia para interpretar as possibilidades “reais” de envolvimento com e na da língua-alvo no cenário primário, ao chamar os aprendizes a desempenhar ações com o apoio de tarefas na LE desde o começo do processo.

#### **4.3 O eixo histórico do cenário primario**

Para atingir nosso objetivo de pesquisa de evidenciamento da interação a ser atingida, criamos na sala de aula um ambiente histórico-cultural no cenário primário, em que os aprendizes de ELE “convivessem” na língua-alvo, no sentido de criarem-se chances de significar com/na nova língua sem o costumeiro faz de conta do ensino estruturalista (Caltabiano da Silva, 1999), enquanto iam se apropriando dela, numa dimensão histórica – cultural propiciada pelo eixo temático. Assim, o ambiente da sala de aula favoreceria o dialogo intercultural à luz do respeito pela “língua do Outro” e considerando “a realidade e cultura do aprendiz”. Essa força interativa permitiria atravessar uma realidade ao mesmo tempo situada (sócio-histórica) e “*real-maravilhosa, viva e genuína de nossa América*” em diferentes perspectivas.

Obviamente, concordamos com Kramsch (1998, p.10), ao afirmar que “a cultura forma um grupo social ou comunidade como sua parte. Cada comunidade tem a sua própria cultura ou culturas (crenças, língua, lendas, mitos e preconceitos) que é enriquecida no percurso do dia a dia”. É evidente que os indivíduos dão significados próprios a períodos de sua vida que lhes são



particulares, a diferentes acontecimentos, sentimentos e angústias (Thomaz, 1995). Segundo a autora, a língua expressa e incorpora uma realidade cultural e é através dela que se conduz a vida na sociedade. Outros autores, como (Romaine, 1995; p.6), afirmam que “a cultura possui uma dinâmica e uma coerência interna que é compartilhada pelos membros de uma sociedade”.

(Hall, 2002) não deixa de ressaltar *o caráter social da linguagem*, a qual possibilita segundo o autor que grupos sociais compartilhem uma visão do mundo.

Mendes (2004, p. 51) em pesquisa recente com base em Geertz, discute que a cultura engloba “*uma teia complexa de significados*” que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material. Ela não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; não é estática, mas um produto histórico; não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através de mudanças e do contato com outras culturas.

Assim, ao selecionar os mitos, lendas e testemunhos da cultura pré-hispânica da América, procuramos uma realidade sócio-histórica “viva” (Ortiz, 1974) enraizada na América de fala hispânica, com um potencial de “fascinação” “real-maravilhosa” (Carpentier, 1977) que entendemos ser ainda hoje reveladora de verdades não exploradas e com elementos significativos de identidade latino-americana numa dimensão mais universal. Conforme já dissemos no capítulo III, como *professora-pesquisadora* me interessava construir uma imagem do mundo pré-hispânico como “real-maravilhoso e fascinante” e a partir daí reavaliar essa realidade socio-histórica em diferentes perspectivas enquanto se ensinava e se aprendia Espanhol como LE.

A questão principal para nós foi compreender que a criação desse ambiente histórico-

cultural para o estudo da LE possibilitaria a constituição de um forte tecido interacional na sala de aula, de sorte que esse ambiente pudesse contribuir para abrir janelas para o agir e o significar na nova língua. Partimos do pressuposto de que esse ambiente, por ser “real-maravilhoso”, teria a seu favor o fato de ser “fascinante” e genuíno da América. Dessa maneira, os aprendizes começariam a produzir e co-construir sentidos com afetividade positiva, sem ansiedades desnecessárias, numa interação socialmente rica que geraria maiores possibilidades de apropriação da língua-alvo. Enfatizamos que entendemos por socialmente “rica” a interação entre participantes sociais verdadeiros e propiciadora de ótimo desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem sem o costumeiro faz de conta das interações pedagógicas, numa comunicação interativa contínua com Outros.

Como *professora-pesquisadora-planejadora e participante ativa* nesta pesquisa devo esclarecer que as minhas reflexões para a escolha do tópico foram construídas num processo que começou no meio familiar e se acentuou ao longo do tempo. Anos de leituras, memórias para compartilhar e de me sentir latino-americana a partir de base identitária cubana, de avós espanhóis, que também me deixaram a língua com a qual me identifico (Romaine 1995:22), parte substancial de minha formação histórica e cultural. É nesse confronto entre o que foi “descoberto ou conquistado” que estou me colocando e identificando *como ser social*. Isto quer dizer que a escolha do tópico não foi aleatória, mas produto de um processo dialético com um significado histórico e cultural.

Essa significação ou memória histórico-cultural da *professora-pesquisadora* devia ser compartilhada e (re) construída por meio da produção e troca de sentidos entre *professora e aprendizes* no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Como *pesquisadora* fomos interpretar como se constrói a competência comunicativa na sala de aula de Espanhol Língua

Estrangeira. Desse modo, a pesquisadora atuaria como *professora* ficando diretamente envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Partindo disto, podemos dizer que como *professora* de ELE podíamos propiciar a familiaridade com outras histórias e culturas, assim como formar indivíduos capazes não só de usar essa nova língua, mas de agir e significar nela inserindo-se no mundo com sua própria visão.

Esse foi o eixo sócio-histórico e o campo de observação que acompanhou o **cenário primário**. Assim a sala de aula de ELE poderia ser reconhecida como aquele espaço marcado socialmente que forma parte de uma instituição maior (Cazden, 1988), no caso desta pesquisa, uma universidade pública do estado de São Paulo.

#### **4.4 O Planejamento do material didático para um ensino intercultural de ELE**

No planejamento do material didático, procuramos também nos apoiar em Breen, Candlin e Waters (1998). Tanto Breen, Candlin e Waters quanto Prabhu (1988, p.6) propõem atividades que incentivam os alunos a interagir participando do universo dialógico para desenvolver seus próprios aprendizados. Foi necessário elaborar um material didático-fonte (Prabhu, 1988), não convencional na medida em que não fornece diálogos, exercícios e textos numa armação estruturalista plenamente prevista, e sim esqueletos temático organizatórios a partir dos quais as aulas se construíram. Não se parece, pois, com materiais que já trazem todas as anotações dos movimentos que vão ser (re)criados em sala de aula. Nele os participantes encontraram uma estrutura bem posicionada para permitir movimentos, direções, digressões e paradas estratégicas para refletir sobre uma dimensão sócio-histórica, o chamado período pré-hispânico da América, abrindo pautas para o entendimento mútuo numa visualização maior de fatos históricos.

Esse material não convencional se constituiria num apoio para fazer observações e interpretações acerca do processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento. O mesmo permitiria estabelecer uma relação mais dialética entre o professor e os aprendizes em termos de significar na língua-alvo e dando-se chances reais de incorporar a L-alvo com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua. Segundo Almeida Filho (1993), o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar aos alunos, o desenvolvimento de competência na língua-alvo. Entende-se que ensinar e aprender uma língua estrangeira não se restringe a objetivos instrumentais, entendidos como técnicas ou habilidades lingüísticas, mas implica construir um discurso a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias apropriadas. Quais são as características desse material? Ele possui:

- um eixo temático sócio-histórico genuíno e “real - maravilhoso” (Carpentier, 1977) e “fascinante”.

- um pano de fundo temático que oferece e recria uma cultura “viva” (Ortiz, 1974) que contribui para mobilizar, desenvolver e estender ações na LE, em ambientes abertos para dar chances reais de incorporar a L-alvo sem simulações.

- uma flexibilidade no sentido de promover a reflexão e discussão crítica entre os participantes, que vai além de um esquema reprodutor, abrindo pautas para impulsionar a nova língua que vem vindo.

- a “qualidade” de permitir que se desenvolvam interações que toquem e atravessem verticalmente os aprendizes no ambiente de ensino-aprendizagem de ELE, aproveitando o fato de que a categoria de aprendiz inicial não existe neste tipo de aprendizagem com línguas próximas como o Português e o Espanhol (vide capítulo II seção 2.2).

O material foi dividido em quatro unidades. Cada uma delas destaca um território e espaço sócio-histórico do período pré-hispânico da América. No primeiro capítulo se contam algumas lendas e mitos que formaram parte da vida e culturas pré-hispânicas da América, onde se movimentavam personagens “míticos” que deixaram traços na história do continente latino-americano. No segundo, se destaca o grupo Maia com seus testemunhos. No terceiro, apresenta-se o mundo Asteca. No capítulo final se apontam aspectos de relevância da cultura Inca.

Esse eixo temático sócio-histórico foi recriado no material didático acompanhado de perguntas que objetivaram lembrar, marcar, separar e integrar fatos a partir dos quais poderiam ser apontadas e solicitadas as tarefas que configurariam e propiciariam as ações entre os participantes na sala de aula de ELE.

Consideramos relevante salientar que *o fascínio* devia acompanhar esse mundo “real-maravilhoso” recriado no material didático. Isso propiciaria um vínculo em termos de envolvimento para desenvolver ações na nova língua durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa ocorrência pode ser observada no capítulo posterior da análise dos dados. Seria desse modo que se devia desenvolver uma troca e produção de sentidos na língua-alvo que envolvesse “fascínio”. Dessa forma se teceu e planejou a relação com o material didático. Esse “fascínio” nos permitiria aprofundar e pesquisar na vontade de significar dos aprendizes de ELE.

Como já foi apontado no capítulo III, ao destacar *o fascínio* por meio dos mitos e lendas pré-hispânicas no MD, o objetivo foi inserir, estabelecer e desenvolver ações potenciais ricas em possibilidades de crescimento e desenvolvimento dos aprendizes na língua-alvo, na qualidade da interação que se dá ou se pode criar em sala de aula. Essas ações mediadas por esse termo possibilitariam um engajamento sustentado com o eixo histórico, bem como com os tópicos a serem desenvolvidos, de maneira a propiciar que à “vontade sustentada de significar” na nova

língua dos aprendizes acompanhara o processo de ensinar e aprender. Desse modo, o “fascínio” possibilitaria uma extensão no uso da língua-alvo, aprofundando e impulsionando a “vontade de significar” nos aprendizes de ELE, enquanto iam-se apropriando da nova língua. Isto quer dizer que permitiria um envolvimento bem sustentado e fortificado em termos de propiciar uma qualidade de envolvimento interativo com a língua-alvo.

A meta era movimentar a língua-alvo num determinado eixo temático sócio-histórico, durante todo o tempo, em termos de *fascinação*. Além disso, permitiria avaliar uma realidade sócio-histórica “real-maravilhosa” (Carpentier, 1977) sob diferentes perspectivas na sala de aula de Espanhol como língua estrangeira, assim como interpretar como essa interação ia-se co-construindo e “vivenciando” *momento-a-momento* (Cazden, 1988) no ambiente criado para o ensino-aprendizagem da nova língua.

Ao considerar essa postura, nossa preocupação, portanto, foi procurar um envolvimento que implicasse atração em termos de dinamismo e questionamento, numa profundidade em que o processo de apropriação implicasse integrar a nova língua ao viver o aluno as chances contínuas de elaborar conhecimentos e de tomadas de decisões ao produzir e trocar conhecimentos usando a língua estrangeira.

O fato de destacar o fascínio pelo “real-maravilhoso” nos fez refletir sobre o conceito de *mito*, já que era preciso desenvolver ações que facilitassem o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem sem simulações numa comunicação interativa contínua com Outros. Desse modo, o aprendiz de ELE teria maiores chances de vivenciar a comunicação na nova língua.

Neste ponto foi prudente e necessário definir o “*mito*”;

Assim, conforme Brunel, (1997, p. XVI-XVII) o *mito* é definido como o que:

*“conta uma história sagrada, narra um fato importante ocorrido no tempo primordial, no tempo dos começos. O mito é uma narrativa e é animado pelo dinamismo da narrativa. É um tema dinâmico. O mito revela, sonhos e mistérios. A forma simples do mito é constituída pelo jogo de pergunta e resposta. Os mitos não têm autor, eles só existem encarnados numa tradição anônima e coletiva. Essa tradição deve ser chamada de mitologia. A mitologia é o discurso sobre o mito. O mito está impregnado do presente e do passado. O mito é iluminação”.*

Observa-se que o mito envolve mais que *uma atração*. De acordo com o autor antes referido, o sentido de mito considerado é amplo. Nessa corrente é necessário salientar que o *mito* nos ajudou a associar outros significados como; *“dinamismo, sonhos e mistérios, jogos de perguntas e respostas, tradição anônima e coletiva dentro de uma tradição”*, cabendo-nos portanto, o desenvolvimento de compreensões que permitam ampliar sua concepção para contemplar aspectos que se evidenciem relevantes para nossa prática de ensino como que objetiva atingir uma determinada qualidade de interação, socialmente “rica” propiciadora do desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem sem simulações. Com essas considerações estamos afirmando a possibilidade de se ensinar e aprender línguas para a comunicação e sem estranhamentos.

Se, por outro lado, consideramos que segundo Sevcenko (1997, p. xxv) *“vivemos todos, portanto, no seio de um grande mito”*, a própria história da colonização do Brasil é inseparável de *fabulações mitológicas de diferentes origens*, que combinaram para compor *“o imaginário brasileiro”*, desde os primeiros tempos coloniais até o mundo da comunicação global. Podemos compreender que, dessa forma, o sentido do *mito* estaria estabelecendo uma relação que nos

permitiria ir do *histórico a sua lenda como fonte de tradições*. Isso significa que *o mito* tem uma dimensão cultural “real-maravilhosa” profunda e um eixo temático que mobiliza *personagens agindo num contexto*. Como resultado, essa *dimensão sócio-histórica* do eixo temático sócio-histórico “real-maravilhoso” do material didático seria propiciadora do envolvimento interativo “vivenciado” que pretendíamos desenvolver no ambiente criado de ensino-aprendizagem de ELE para falantes de Português.

Neste ponto, seriam construídos “os micro-ambientes” (Cameron, 1992, p. 9) interculturais com o apoio de tarefas para impulsionar a troca e uso da língua-alvo sem simulações no processo de apropriação dela a partir do “fascínio”, inerente ao eixo temático sócio-histórico do material didático. De acordo com Prabhu (2003) na aprendizagem há sempre *um sentido de risco*, especialmente quando há esforço deliberado para se aprender e uma correspondente expectativa de esperança. Levando em conta as considerações de Prabhu, podemos pressupor que “o fascínio pelo real-maravilhoso” poderia facilitar a expectativa de esperança de significar na nova língua numa “vontade sustentada” e ávida de produzir e trocar sentidos na LE.

Conforme apresentado, em se tratando “mito” e seu envolvimento com o “fascinante”, também encontramos “a força implícita e inerente” para o desenvolvimento de tarefas num ambiente de ensino-aprendizagem da LE. Nota-se que ambos me permitiriam associar no material didático, “*os mitos com o fascinante*” dos mistérios e realidades inéditas, muitas ainda não exploradas, das tradições, as lendas e os testemunhos do mundo pré-hispânico, como parte de uma tradição sócio-cultural que é transmitida oralmente de geração em geração. Os antigos pré-hispânicos interpretaram o mundo a partir de *uma matriz mitológica*. Assim eles marcaram sua cultura e estabeleceram relações sociais. Esse acervo histórico - social foi transmitido e



enriquecido por diversas gerações até hoje. Dessa forma, o material didático deveria começar contando alguns mitos e lendas deste período da América.

Desse modo, adotei uma categoria inicial (doravante, CI) que me permitisse *interpretar os sentidos produzidos pelos aprendizes de ELE e o engajamento com o eixo temático sócio-histórico do MD*, (Benson; Pavit; Jakins, 2005, p.4), enquanto se (co) construía o processo de desenvolvimento da competência comunicativa nessa LE.

Determinado o campo de observação ou curso de extensão que denominei **cenário primário** e a CI, atuei como *professora-pesquisadora* ficando, dessa forma, envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Fui uma *pesquisadora* ativa, já que interagi continuamente com os aprendizes durante o processo de observação. Foi nesse cenário primário ou macro ambiente que surgiram outros “micro-ambientes” para usar a LE com o apoio de tarefas individuais e coletivas na busca de oportunidades para o uso da nova língua sem simulações. Assim, os aprendizes de ELE poderiam inserir-se no mundo de outras histórias e culturas com sua própria visão do mundo na sala de aula de ELE. O papel do *aluno* seria aquele de um brasileiro ou falante de Português falando Espanhol que “vivencia” essa língua-alvo, gerando atos verdadeiros de fala na LE que já estivesse em processo de desestrangeirização.

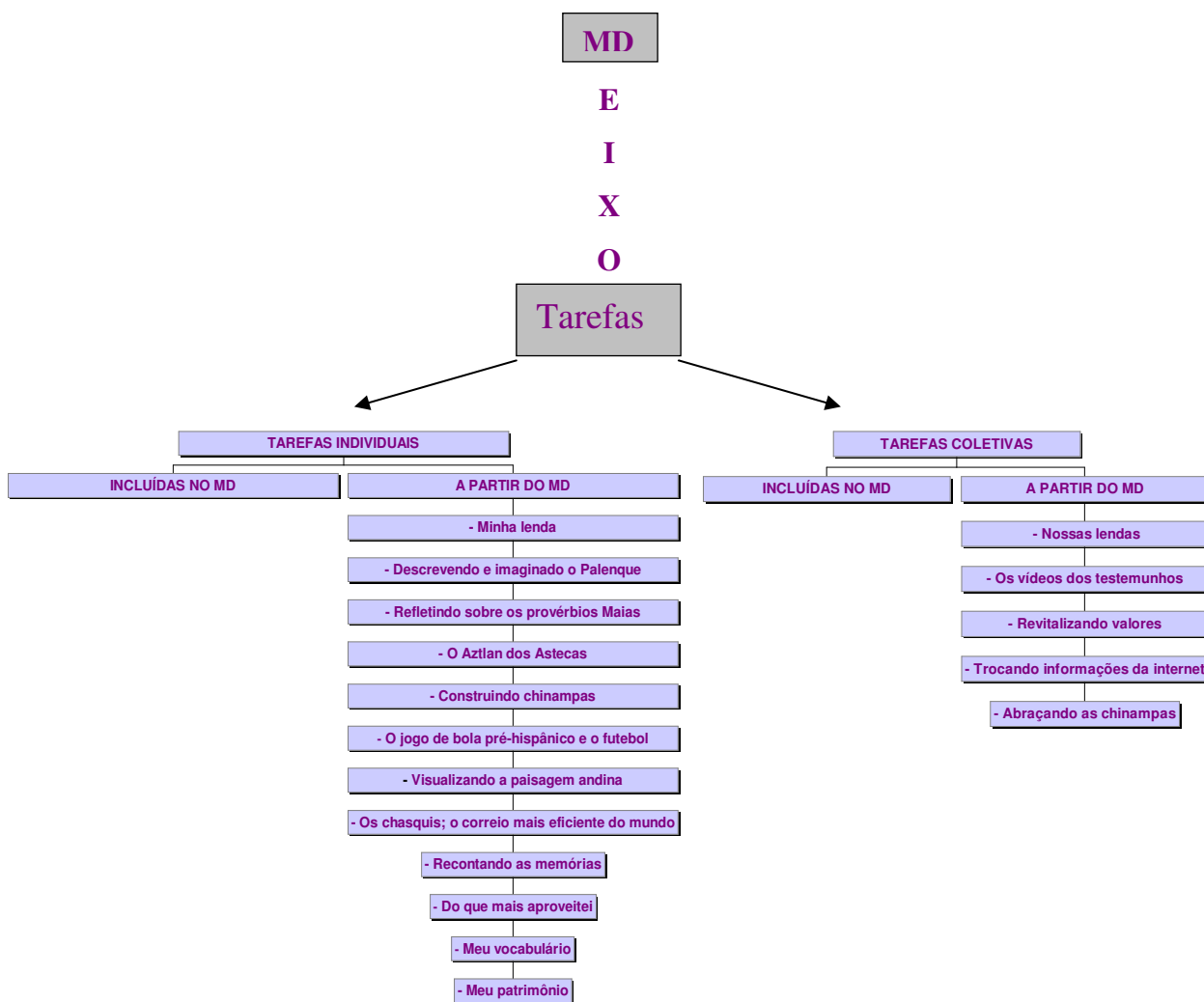
#### **4.5. Categorização das tarefas**

Assim, apontamos, a partir da CI da análise, que as ações na língua-alvo se desenvolveriam com o apoio de tarefas que classificamos como individuais e coletivas ou grupais. Tanto as tarefas individuais, quanto as coletivas foram classificadas tomando o material didático como fonte para o resgate do eixo temático sócio-histórico como sentido dominante no processo de interação que se desencadeou enquanto os aprendizes construía e produziam

sentidos na LE. Desse modo, denominamos como tarefas individuais aquelas que se desenvolveram e interiorizaram num ambiente ou contexto íntimo mais privativo e pessoal, embora fossem finalmente produto de um acúmulo de conhecimentos previamente socializados.

O esquema a seguir mostra como se desenvolveram as tarefas tomando como ponto de partida o eixo temático sócio-histórico inserido no material didático.

**Figura-02- As tarefas**



Assim, as **tarefas individuais** foram subclassificadas como: (1) incluídas no material didático e (2) desenvolvidas a partir do MD. Estas últimas apontavam para um nível de semi - independência e conseqüentemente de desafio na apropriação e movimentação da LE. Entre essas tarefas mencionamos, entre outras, “*as memórias das aulas dos alunos*”, “*o que mais desfrutei na sala de aula*”; “*meu vocabulário*” e “*minha pasta de curso*”. A análise “*das memórias (tarefa individual) dos alunos*” foi mais um apoio que me permitiria interpretar o envolvimento deles com o processo em desenvolvimento enquanto usavam e se esforçavam para significar na nova língua (vide apêndice 7). Essas tarefas nos permitiriam avaliar e interpretar contribuições dos aprendizes enquanto ia se desenvolvendo o processo de apropriação do ELE.

Assim as tarefas coletivas também foram subclassificadas como: (1) incluídas no material didático e (2) desenvolvidas a partir do MD. As **tarefas coletivas** foram aquelas predominantemente desenvolvidas em grupos e implicavam troca de conhecimentos, argumentações e atitudes num ambiente de discussão conjunta. Elas têm um caráter menos privativo e mais social. Salientamos em relação às tarefas coletivas que foram elas predominantemente desenvolvidas em grupos e implicaram troca de conhecimentos, argumentações e atitudes num ambiente interativo marcado pelos sentidos produzidos.

As **tarefas incluídas no MD** foram planejadas de maneira a possibilitar uma interação entre professor-aluno-MD que permitisse um engajamento *inicial* com o eixo temático. Essas tarefas seriam uma ferramenta útil para fazer lembrar e até reproduzir conhecimentos circulados na sala de aula. Elas possibilitariam manter a relevância do contexto histórico-social que acompanhava o ensino da LE, assim como propiciaria o envolvimento com outras tarefas individuais e coletivas. As tarefas do MD são acompanhadas de perguntas chamadas

“ferramentas de diálogo” (*tools of dialogue*) (Wallerstein, 1983) a partir dos quais imergiriam questões para debate.

O método Paulo Freire, fonte das idéias da autora antes mencionada, parte da pesquisa do universo vocabular e temático do grupo para selecionar situações que servirão de instrumento não só para o aprendizado da escrita e da leitura, mas também para a discussão da realidade, relacionando o processo educativo ao meio social do aluno. Para Wallerstein, a melhor técnica de ensino e aprendizagem de uma língua alvo é fazer os alunos falar em si mesmos e dos conflitos que têm de enfrentar e solucionar no dia a dia. Então, o trabalho em grupo, em pares e em círculos de conversação são ambientes, em que os alunos podem interagir, trabalhar, trocar e produzir conhecimentos.

A maior contribuição de Nina Wallerstein, a nosso ver, foi basear sua abordagem de ensino no diálogo, em que professor e aluno aprenderiam juntos, simultaneamente, dando vida à procura por um novo ensino de línguas estrangeiras, mais preparador do homem para o mundo.

Explicita Ginarte (2001) que esse tipo de ensino pode ser mais um desafio, pela apropriação da língua-alvo, já que ajuda a colocar o “porquê” das coisas no contexto real de resolução de problemas e a partir de seus próprios questionamentos, isto é, de questionamentos que façam parte de sua vida cotidiana, e não apenas de sua vida escolar.

Nessa perspectiva, tanto as tarefas individuais quanto as coletivas foram desenvolvidas a partir de dois aspectos numa dimensão “fascinante” inseridos no eixo temático sócio-histórico e “real-maravilhoso” do material didático que denominamos: 1. *a selva, o homem e a natureza*; 2. *os personagens míticos e a natureza*. Seria mais uma tentativa de abrir as portas para dar chances de significar na nova língua e aproximar os mundos hispânico e português numa compreensão intercultural e considerando que como já foi explicitado por Viana (2003, p.195) “o conceito de

competência comunicativa envolve uma dimensão cultural profunda e intensa”. Tal compreensão será destacada no capítulo V.

#### **4.6 Instrumentos de coleta no cenário primário**

Meus instrumentos de coleta neste cenário primário foram os relatos do que aconteceu no campo da observação participante, questionários, anotações do professor-pesquisador, gravações e entrevistas. Também foram coletados dados de sessões introspectivas em atividades e tarefas individuais e grupais integradas ao construto de ensino-aprendizagem da LE que complementaram os dados da sala de aula. O que pretendemos mostrar é que os dados oriundos desta pesquisa de sala de aula foram obtidos com o apoio de uma variedade de ações que acompanharam a constituição do processo de ensino-aprendizagem da nova língua (vide apêndice 5).

#### **4.7 Conteúdo das observações no cenário primário**

Os conteúdos das observações foram registrados de acordo com o seguinte percurso; (1) Descrição dos sujeitos e suas expectativas; (2) plano de aula do professor-pesquisador; (3) relatos do acontecido na sala de aula com as correspondentes anotações (como pesquisadora e professora participante). (4) Descrição da coleta das tarefas dentro do processo de ensino-aprendizagem do ELE. (vide apêndices 6 e 6.1).

Adotando a categoria inicial de análise (CI) foram interpretados 44 depoimentos de extratos de tarefas individuais e coletivas dos aprendizes coletados nas seis edições do curso do

cenário primário no período compreendido entre 2003 e 2005. Isso nos permitiu descrever, interpretar as características da interação gerada e graus de envolvimento dos participantes com o eixo temático proposto.

O curso foi ofertado na categoria de extensão com uma matrícula bastante discreta entre 5 e 11 alunos em cada edição, com um total de 35 alunos de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade moçambicana, todos falantes de português e com uma faixa etária entre 20 e 62 anos e todos com diferentes profissões (vide apêndices 1-2).

#### **4.8 Os procedimentos de coleta: os questionários**

Nesta análise julgo importante especificar alguns dados preliminares que foram de interesse para a produção de uma visão geral e de abertura para a realidade dos aprendizes tentando captá-la como ela é realmente. Esses dados foram coletados mediante a aplicação de dois questionários.

O primeiro foi aplicado no primeiro dia do curso e objetivou registrar dados pessoais, bem como os motivos pelos quais os participantes escolheram fazer o curso, suas crenças, e expectativas. Este questionário permitiu à pesquisadora ter uma visão geral dos aprendizes em questão. O mesmo foi respondido em classe.

O segundo foi aplicado em classe após a realização do curso e objetivou obter informações sobre o desenvolvimento do curso e aspectos outros do processo. A fim de aprofundar as questões respondidas nos dois questionários fizemos entrevistas para ampliar interpretações e fornecer um quadro mais vivo e completo do contexto pesquisado, ou seja, o

curso de extensão para o ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Como *pesquisadora* é lícito explicitar que os questionários funcionaram como ferramenta útil auxiliando no traçado de diagnóstico geral dos alunos, além de me permitir uma melhor visualização e entendimento das expectativas dos aprendizes e respeitá-las de modo a criar um clima de confiança e aproximação entre todos (vide apêndices 3 - 4).

O trabalho de observação no cenário primário foi acompanhado por um plano de aula estruturado e flexível, abrindo janelas para o não previsível. Nele se fizeram também anotações em forma de diário de campo do *pesquisador* e incluíram-se reflexões pós-aulas do *professor*. O mesmo obedeceu a um esquema que sempre contava com uma introdução, um desenvolvimento e conclusões. Cada plano de aula foi preparado para uma duração de três horas aula e nos permitiu visualizar e acompanhar o trabalho pré-sala de aula. No capítulo V será descrito o plano de aula.

Foi nesse tipo de plano de aula que foram planejados os ambientes (Almeida F; Barbirato, 2001) para que os alunos agissem individualmente, em pares ou pequenos grupos com o apoio de tarefas. O desenvolvimento de tarefas como microambientes propiciaria observar, explorar e interpretar *a vontade de usar* a língua-alvo dos aprendizes de ELE.

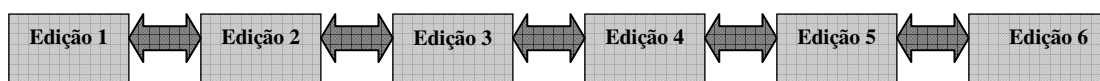
#### **4.8.1 O levantamento dos dados no cenário primário**

O levantamento dos dados no cenário primário foi desenvolvido por meio de seis edições do curso de extensão de ELE para falantes de Português (2003-2005). O objetivo foi levantar e interpretar aspectos significativos de como foi construída e ampliada a competência comunicativa na LE nesse cenário primário enquanto se desenvolvia uma interação a partir de

um eixo temático sócio-histórico. Foi necessário fazer um roteiro das seis edições do cenário primário, procurando estabelecer conexões e relações que possibilitaram explicações e interpretações de como foram se desenvolvendo as ações com o apoio de tarefas e atividades.

O esquema a seguir mostra as seis edições do cenário primário ou principal no Brasil.

**Figura 03 – As seis edições do cenário primário**



A finalidade do esquema acima foi retratar de maneira esquemática como as 6 edições constituíram ambientes de ensino *comunicacional-intercultural* relevantes, já que os aprendizes de ELE agiram como parceiros interpretativos (Almeida Filho, 2002) ao resolver interativamente tarefas individuais e coletivas.

#### **4.9. Por quê o cenário secundário?**

Em nosso caso, como *pesquisadora* nos interessava vivenciar como se ensina e se aprende ELE num contexto com características específicas.

Outro aspecto a ser salientado é que numa tentativa de aprofundar as questões de como se ensina e se aprende uma L2 e uma LE que são tidas como muito próximas, iniciei uma coleta de dados num centro para o ensino-aprendizagem do Espanhol numa universidade particular de uma capital de província da Argentina no mês de junho de 2005, que denominei como **cenário secundário**.



Apontamos como relevante que nesse centro se ensina o EL2 a aprendizes do mundo todo, entre eles brasileiros. Ali, orientei minha observação como *pesquisadora* em torno de alguns aspectos, já sublinhados no capítulo II (seção 2.2).

Um outro aspecto a apontar é que o **cenário secundário** possibilitou constatar como outros professores agem e ensinam Espanhol, orientados por outra abordagem ou filosofia de ensino como será mostrado no capítulo V deste trabalho. Isso me fez constatar que a abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, intuições, conjunturas, convicções etc) sobre a qual se conduzem as ações.

A coleta em questão nesse cenário revelou algumas evidências que foram levantadas na coleta de dados do **cenário primário**. Com esse fim, realizaram-se as transcrições das fitas do levantamento da coleta de campo nesse **cenário secundário** que contaram com o importante auxílio de um diário de campo como *pesquisadora* que almejou datas, transcrições de aulas, assim como as reflexões de uma *professora* desse cenário disposta a refletir sobre sua própria prática na sala de aula de ELE da perspectiva de outra abordagem de ensino-aprendizagem. Minha própria *competência profissional* (Almeida Filho, 2002) permitiu-me valorizar o que é ser *um professor de língua* da perspectiva profissional-contemporânea de *mútuo respeito* entre colegas. Explicita o autor antes mencionado que para usufruir dessa competência profissional são necessárias pelo menos duas competências fundadoras, a implícita buscando crescentemente ser evidenciada e explicada, combinada com outra competência essencial, a de poder usar a língua-alvo. A partir delas os professores integram ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes que se fundiram numa competência implícita renovada. Entendemos que o antes explicitado me fez refletir sobre *minha própria atuação como professora de ELE no cenário primário*.

Enfatizo que a finalidade dessa coleta no **cenário secundário** foi levantar aspectos

significativos num contexto de ensino-aprendizagem de EL2 a fim de contrapor e facilitar a interpretação dos dados do **cenário primário** no Brasil.

**Os sujeitos no cenário secundário** foram dois professores nativos (formados na universidade dessa capital de província), com uma faixa etária entre 25 e 35 anos e 3 alunos brasileiros estudando Espanhol numa faixa etária entre 21 - 24 anos e com um nível de escolaridade superior incompleto. Os registros foram coletados num primeiro momento mediante a observação e gravação das aulas. O roteiro de observação das aulas seguiu uma seqüência lógica e flexível de maneira que me permitisse levantar e constatar questões de como se ensinava e aprendia o espanhol nesse contexto.

**Meus instrumentos de pesquisa no cenário secundário** foram: (1) meu diário de campo como *pesquisadora e observadora*. Ele foi composto de anotações daqueles aspectos que poderiam ser relevantes durante a análise; (2) um gravador para registrar as aulas ministradas e as entrevistas com a finalidade de aprofundar as questões observadas. Fiz também entrevistas com os professores e com os alunos (vide apêndice 8). Nos dois extratos de entrevistas os aprendizes revelam a sua própria experiência como aprendizes de ELE. Elas se caracterizaram por ser entrevistas não-estruturadas ou não padronizadas de maneira a ouvir o Outro num ambiente de respeito pelo entrevistado

É lícito destacar que houve uma aproximação da *pesquisadora-observadora* com os participantes brasileiros nesse **cenário secundário**, no intuito de aprofundar como o processo de apropriação do ELE acontecia nesse contexto. Preparei-me mentalmente para o trabalho de campo e me concentrei durante a observação numa tentativa de não deixar escapar os momentos relevantes. Devia garantir *como pesquisadora*, um clima de confiança para que os entrevistados se sentissem à vontade para se expressarem livremente.

#### 4.9.1 Levantamento dos dados no cenário secundário

Como *pesquisadora-observadora* convivi com os aprendizes brasileiros nesse cenário secundário. Enfatizo o termo “convivi”, já que moramos no mesmo alojamento e compartilhamos diversas atividades que me propiciaram a chance de conhecê-los de perto, tanto com seus professores em classe quanto em situações informais no alojamento. Tanto a entrevista quanto as observações das aulas ocuparam um lugar privilegiado nesse cenário.

Em primeiro lugar, *a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de confirmação da ocorrência de um determinado fenômeno* (Lüdke & André 1986, p. 26). Desse modo, esse “conviver” me aproximou mais dos sujeitos observados, aprendizes de EL2, permitindo observar novos aspectos do e contrapontos com o cenário primário.

A coleta no **cenário secundário**, embora ocorrendo num período mais curto de observação, me permitiu levantar aspectos significativos “vivenciados” num ambiente de ensino-aprendizagem de Espanhol como L2 como foi o fato de a categoria de aprendiz principiante não existir de fato no EL2 confirmando-se nos extratos de entrevistas (apêndice 8).

Desse modo, comecei a (re) pensar e a (re) avaliar o ensino por mim produzido para assim interpretar melhor como *professora-pesquisadora* como se construiu e desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem no **cenário primário** no Brasil. Sublinho que o **cenário secundário** foi apenas um suporte para interpretar o que e como estava acontecendo o processo de ensino-aprendizagem de ELE no contexto sob investigação no **cenário primário**. Por isso, antes de entrar no seguinte capítulo julgo importante salientar alguns pontos de apoio para a nossa análise.

Os dois contextos de ensino-aprendizagem, tanto o **primário** quanto o **secundário**

mostraram constituir contextos muito diferentes. No Brasil, o **cenário primário** foi a sala de aula de LE constituído em um ambiente para o ensino-aprendizagem de ELE. Nele fomos à procura de uma maior aproximação com a L-alvo sem estranhamentos com ela. Por outro lado, é forçoso enfatizar que o processo de observação no cenário primário foi se enriquecendo no transcorrer do mesmo, por meio de minhas reflexões como *professora-pesquisadora* e pelo contato direto com os aprendizes de ELE dentro e fora da sala de aula.

Nesse **cenário primário** o “real-maravilhoso” foi trazido à sala de ELE como resgate da dimensão histórica por meio de uma dinâmica que favorecesse a apropriação pela “vivência” da língua-alvo conduzindo a um desenvolvimento específico da competência comunicativa do ELE.

O ambiente criado possibilitaria que os aprendizes de ELE se aproximassem da língua-alvo numa grande vontade por significar. A memória sócio-histórica de cada um dos participantes constituiria uma fonte de riqueza cultural a ser compartilhada por todos, enquanto trocavam e produziam sentidos na língua-alvo no ambiente não ficcional criado na sala de aula.

O processo de aproximação e apropriação da língua-alvo, o Espanhol no caso da presente pesquisa, implicaria “um esforço sustentável” de envolvimento com e na LE por parte dos aprendizes. Esse engajamento esforçado para significar na LE possibilitaria que os aprendizes desenvolvessem uma competência de uso o mais próximo possível daquela de um aprendiz de uma L2 em contexto padrão.

Em ambos os **cenários**, os aprendizes de ELE (no Brasil) e EL2 (na Argentina) tinham uma meta comum que era o desenvolvimento da competência comunicativa para uso “real” da língua-alvo, enquanto iam se apropriando da nova língua.

Será a partir deste ponto que começamos nossa interpretação dos dados no cenário primário no próximo capítulo.

---

## CAPÍTULO V

# ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA (CO) CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA NOVA LÍNGUA (ELE) NUM AMBIENTE INTERCULTURAL DE INTERAÇÃO “VIVENCIADA”

---

### 5.1 Introdução

Para a análise e interpretação das ações que se desenvolveram no **cenário primário** apoiamo-nos conforme já discutido no capítulo IV numa CI de análise, tomando como ponto de referência *os sentidos produzidos na língua-alvo* (Espanhol) pelos aprendizes com o apoio de tarefas, assim como *o engajamento com eixo temático cultural sócio-histórico do MD*. Dessa maneira foi passível cruzar e interpretar extratos de registros das seis cenas deste cenário no período compreendido entre os anos de 2003 e 2005.

Antes de dar início à análise dos extratos apresentarei algumas considerações sobre o planejamento de aula.

### 5.2 O plano de aula: uma ferramenta útil e indispensável

Em relação ao plano de aula, afirmo como *professora* que foi essa uma ferramenta útil que permitiu planejar e refletir sobre minhas ações na sala de aula, já que me ofereceu um roteiro pré-planejado a desenvolver em cada aula. Constituiu-se numa verdadeira “memória das

aulas”. O mesmo me permitiria constatar e até justificar como as ações foram planejadas. Como *pesquisadora* me proporcionou mais um apoio para interpretar o que *foi planejado* e o que em *verdade estava acontecendo* no cenário da sala de aula.

Apresentaremos a seguir sua estrutura básica dos planos de aula:

- a) uma **introdução** que permitisse desenvolver uma dinâmica enlaçando a aula anterior, a maneira de esquecimento, na procura de abrir janelas para a troca de conhecimentos já desenvolvidos usando a língua-alvo, assim como, a retomada de aspectos significativos pela *professora* e contribuições trazidas pelos aprendizes;
- b) um **desenvolvimento** que pudesse ser dividido em vários momentos na procura de aproximações e trocas de sentidos na língua-alvo afiliados ao eixo histórico. O MD e os materiais de leitura complementares permitiram mobilizar a intertextualidade na sala de aula de LE, assim como preparar o caminho para desenvolver as tarefas individuais e coletivas na língua-alvo;
- c) na sessão das **conclusões** resumíamos os conteúdos dados com o apoio de um vídeo que mostrava assuntos desenvolvidos no decorrer da aula. A utilização do vídeo nos permitia fazer conexão com um eixo histórico, enquanto se vivenciava através de um filme amostras de testemunhos pré-hispânicos da América hispânica. Os filmes eram narrados integralmente em Espanhol. Essa tarefa contou sempre com algum tipo de apoio, algum questionamento prévio para facilitar a compreensão do mesmo.

É válido esclarecer que, embora o plano de aula tenha estado aberto para o imprevisível, a estrutura do mesmo manteve a seqüência antes explicitada. Foram elaborados nove planos de aula. Nele foram planejadas as atividades com tarefas.

Desse modo, podemos dizer que, como todo planejamento de aula, não foi todo o

planejado o que de fato foi realizado e que uma mesma ilustração ou descrição, usada para ilustrar uma tarefa ou atividade teve singularidades e desdobramentos não-previstos, dependendo do desenvolvimento dos aprendizes nos determinados ambientes criados nas diferentes edições do **cenário primário** (vide apêndice 10).

A partir deste momento apresentamos a análise dos dados coletados durante um curso no Brasil para o ensino-aprendizagem do ELE, promovido pelo Setor de Extensão de uma universidade pública paulista em diferentes períodos entre os meses de julho do 2003 e junho de 2005, com uma carga horária de 35 horas e que como já havíamos ressaltado, nomeamos como **cenário primário**.

Como já foi dito no capítulo IV, o curso foi idealizado para falantes de Português sem fluência na língua espanhola. No total matricularam-se nas sucessivas edições do curso 35 alunos com uma faixa etária entre 21 e 62 anos e diferentes profissões. Todos eram de nacionalidade brasileira exceto um de nacionalidade moçambicana. Esclarecemos que usamos o termo “parceiro” para assinalar que os mesmos não foram simples destinatários da interação, mas interlocutores interativos.

Antes de tudo, é lícito explicitar que nas seis edições do curso foi utilizado o mesmo planejamento de sala de aula e material didático. Também vale destacar que a professora foi esta mesma autora da pesquisa.

### **5.3 Análise e interpretação dos questionários dos aprendizes**

Os trechos que destacamos a seguir foram coletados com o apoio dos **questionários 1 e 2**. Conforme já destacado no capítulo IV, o objetivo desse instrumento de pesquisa era o de

propiciar uma visão geral dos aprendizes, identificar seus interesses, expectativas e opiniões. No que se refere às expectativas de participar do curso, conforme constatado no **questionário 1**, um pouco mais da metade dos respondentes assumiu de maneira explícita que seus propósitos eram:

*“aprender sobre o tema, aprofundar conhecimentos, iniciar o aprendizado da língua espanhol, ler na língua-alvo, aprimorar a comunicação na língua – alvo, adquirir mais conhecimentos e fluência na língua espanhola, aprofundar a percepção sobre as culturas hispânicas, aprender mais vocabulário, agregar conhecimento para a vida profissional, aprender espanhol de uma maneira interessante, ampliar conhecimentos, ser professor/a de Espanhol, curiosidade, estudar as fascinantes culturas Astecas, Inca e Maia”.*

Nas respostas acima dos aprendizes julgamos relevante observar que o interesse deles pelo curso foi marcado pelos termos *aprender, aprofundar, aprimorar, adquirir, agregar, ampliar conhecimentos*. A utilização desses termos nos permite interpretar que os aprendizes, provavelmente já teriam conhecimento de “alguns” aspectos tratados no curso. O que desejamos mostrar através dessa seqüência é que o conceito de *aprender* está associado à possibilidade de expansão, enriquecimento e, conseqüentemente, à possibilidade de construção de novos conhecimentos *com e na* nova língua-cultura. Em termos gerais, podemos afirmar que quase todas as referências feitas aos outros termos pelos aprendizes relacionam-se à expectativa de *aprender*. Isso nos permite interpretar também que *aprender* pode significar também “*devo me esforçar*” (Prabhu, 1988).

Viu-se que ao questionar os alunos participantes no **questionário 1** sobre o termo “*interagir*” na língua – alvo, eles explicitaram;

*“envolver e participar nas questões do curso, trocar informações, conhecimentos, idéias e experiências, trabalhar em equipe, participar no curso, agir em grupo, e abrir-se para discussões”.*



Na seqüência destacada acima vemos que os aprendizes buscaram termos como *envolver, participar, trocar, trabalhar e agir em equipe, participar e abrir-se para..* O que gostaríamos de mostrar tomando como apoio o termo *interagir* é que os aprendizes desejavam de fato uma abertura para o entendimento mútuo no decorrer da comunicação com o Outro. Assim, eles explicitaram seu interesse de participar e discutir questões no ambiente social oferecido pela sala de aula (Cazden, 1988). Desse modo podemos interpretar que *interagir com o Outro* pode significar, a possibilidade de mais uma chance para usar e significar na língua-alvo.

No tocante as suas expectativas acerca do *professor* do curso ressaltamos que mais da metade dos aprendizes enfatizou o desejo de “*orientação e disponibilidade em relação ao tema do curso, dinamismo e explicações que ajudassem a aprender mais a língua espanhola para interagir*”.

Assim, interpretamos que os aprendizes se referiam ao professor de ELE no curso, apontando termos como *envolver, orientação, e dinamismo*. O professor devia ajudar a “*aprender dinamicamente*” a nova língua. As questões antes destacadas ofereceram à análise mais uma possibilidade de pensar que a seleção do eixo temático “*fascinante e real-maravilhoso*” do MD poderia possibilitar materializar as “*esperanças*” dos aprendizes *de aprender a língua espanhola para interagir* com Outros. Para isso, também era importante manter a “*vontade de significar*” na busca de uma (co) construção aberta de sentidos na sala de aula de ELE.

### 5.3.1 Destacando referências explicitadas no questionário 2

Conforme já explicitado no capítulo anterior, o **questionário 2** como instrumento de pesquisa teve como objetivo obter uma avaliação dos aprendizes sobre alguns aspectos do curso de extensão, como um elemento integrante entre o professor e os alunos. Ao questionar os alunos sobre *o que aprenderam no curso*, a maioria das ocorrências oscilou entre os seguintes:

*“maior desenvolvimento da língua espanhola (habilidade comunicativa-escrita nessa língua, incluindo a pronúncia), elementos básicos das culturas pré-hispânicas e conhecimentos históricos”* .

Na opinião dos aprendizes houve desenvolvimento no uso da LE. O mesmo foi apontado com o termo *maior*. Isso nos permite interpretar que no decorrer do curso eles perceberam que foram se apropriando dessa nova língua. Além disso, julgamos necessário apontar como relevante que os aprendizes explicitaram ter apreendido para além da nova língua, *elementos básicos das culturas pré hispânicas e conhecimentos históricos* no curso. Dessa maneira, foi marcada a relação entre língua e cultura.

Ao serem inquiridos no **questionário 2** sobre as *tarefas* desenvolvidas no curso, mais da metade dos aprendizes expressou a idéia de que foi :

*“a interação e familiaridade entre todos o que propiciou um melhor desenvolvimento e engajamento nas tarefas tanto individuais quanto coletivas”*.

Em relação ao termo *“familiaridade”* interpreto que essa foi a maneira encontrada pelos aprendizes para indicar ser a qualidade da interação gerada com o Outro o que possibilitou a

“*aproximação entre todos os participantes enquanto trocavam e produziam sentidos na língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido*”. Isto nos permite interpretar que o termo *familiaridade* pode implicar uma maior *flexibilidade* para agir na nova língua sem simulações. Nessa compreensão, portanto, entre o familiar e o flexível pode-se entender que cada um foi responsável pelos significados que atribuiu as suas ações na consecução das tarefas (vide apêndice 4). No referente ao *MD e sua utilidade*, as respostas foram:

*“um apoio fundamental e ponto de referência para não esquecer, lembrar, tirar dúvidas, compreender, esclarecer e ampliar conhecimentos”.*

Interpreto que de maneira geral o MD foi considerado relevante, possivelmente fundamental. Nas ocorrências acima foram destacados os termos, *não esquecer, lembrar, compreender, esclarecer, e ampliar conhecimentos*. Pode-se entender também que foi uma sinalização de atenção dos aprendizes para marcar que na visão deles esse material não convencional foi um ponto de apoio útil e importante para dar-lhes chances de significar na nova língua. Eles parecem de fato reconhecê-lo como *fundamental*.

Assim, a partir dos dados acima destacados e na procura de retratar como se construiu a competência comunicativa no processo observado, relatarei a dinâmica do acontecido através das **seis** edições do cenário primário. Desse modo, cruzamos extratos de depoimentos dos aprendizes coletados nas seis edições com o apoio de extratos de tarefas individuais e coletivas com a finalidade de levantar aspectos significativos por meio deste relato.

Esclarecemos que os dados, frutos dessas **seis edições** do cenário primário serão ilustrados tomando como apoio a categorização das tarefas (vide capítulo IV). É possível também que uma mesma ilustração ou descrição, usada para ilustrar uma tarefa ou atividade

tenha singularidades, dependendo do desenvolvimento dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.

É lícito apontar que como *pesquisadora-professora*, observei e interpretei as ações a partir da **CI** (capítulo IV) adotada para a análise e interpretação dos dados no **cenário primário** no Brasil, de maneira a compreendê-las e levantar **eventuais** contrapontos com outros contextos de ensino-aprendizagem dessa língua que no caso da presente pesquisa foi o **cenário secundário**. Conforme já explicitado no capítulo anterior, o **cenário secundário** nos permitiu aprofundar as questões de como se ensina e se aprende uma L2 e uma LE que são tidas como próximas, assim como avaliar outras abordagens de ensino.

Em relação ao conceito de competência comunicativa sublinhamos que foi preciso analisar e interpretar esse conceito onde em verdade ele começou a ser operacionalizado, ou seja, num envolvimento ou “*fascínio-potencial*” pelo “*real maravilhoso*” que inaugurou e desenvolveu uma interação “vivenciada” entre os participantes (o professor e seus alunos) na sala de aula de ELE.

A partir da primeira edição do cenário primário (Julho, 2003) começaremos a descrever como foi se construindo e ampliando a competência comunicativa dos aprendizes usando a língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem. Incluímos as expectativas dos integrantes de cada cena de maneira a mostrar seu interesse de aprender ELE **inicialmente**.

Nos quadros adiante **(1-5)** caracterizamos e localizamos as seis edições do curso. Incluímos de modo referencial as expectativas dos aprendizes em cada uma delas de maneira a enriquecer e fornecer particularidades referenciais dos aprendizes antes de começar nosso relato.

### **Quadro – 02 – Edição 1**

A **edição 1** do cenário primário desenvolveu-se no mês de julho de 2003 e teve 5 alunos (A1, A2, A3, A4, A5) dos quais quatro eram brasileiros e um moçambicano, A3. A faixa etária entre os alunos participantes oscilou entre 25 e 50 anos.

As expectativas dos aprendizes da edição 1 segundo o constatado com a ajuda do questionário 1 oscilavam entre: Aprender sobre o tema (1 aluno), aprofundar o domínio da língua espanhola (3 alunos), domínio básico do Espanhol e ler na língua-alvo (1 aluno) e aprimorar a comunicação na língua – alvo (4 alunos).

### **Quadro – 03 – edição 2**

A **edição 2** ( out-nov 2003) teve como participantes (9) alunos brasileiros (A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) com uma faixa etária entre 20 e 50 anos.

As expectativas dos aprendizes da edição 2, segundo o constatado no questionário 1 oscilavam entre: iniciar o aprendizado da língua espanhola (2 alunos), adquirir mais conhecimentos e fluência na língua espanhola (1 aluno), aprender língua e cultura (5 alunos), agregar conhecimento, ler e escrever em Espanhol para a vida profissional (1 aluno) e aprender mais vocabulário (2 alunos).

### Quadro – 04 – Edição 3

A **edição 3** ( fevereiro 2004) teve como participantes (4) alunos (A15, A16, A17 e A18) com uma faixa etária entre 20-30 anos.

As Expectativas dos aprendizes da edição 3, segundo o constatado no questionário 1 oscilavam entre:conhecer a cultura, aprender Espanhol de uma maneira interessante (1 aluno), ampliar os conhecimentos (1 aluno), ser professora de Espanhol (1 aluno), curiosidade (1 aluno), estudar as fascinantes culturas Asteca, Inca e Maia (3 alunos).

### Quadro – 05 – edição 4

A **edição 4** (abril- maio 2004) teve como participantes (9) alunos brasileiros ( A19, A20, A21 A22, A23, A24, A25, A26 e A27) com uma faixa etária entre 20-50 anos. As expectativas dos aprendizes da edição 4, segundo constatado no questionário 1, oscilavam entre estar num espaço e momento que propiciasse o encontro com pessoas para falar Espanhol (1 aluno), aperfeiçoar o Espanhol (2 alunos), contato com a língua espanhola e conhecimento de outras culturas (4 alunos), adquirir competência na língua espanhola (1 aluno), conhecer mais sobre a cultura da América pré-hispânica.(1 aluno).

## Quadro – 06- Edições 5-6

A **edição 5** ( set- nov 2004) teve como participantes 4 alunos ( A28, A29, A30 e A31) compreendidos numa faixa etária entre 30 e 62 anos.

As expectativas dos aprendizes da edição 5, segundo o constatado no questionário 1 eram as de adquirir conhecimento sobre a língua e cultura (4 alunos)

A **edição 6** (abril- junho 2005) teve como participantes 4 alunos ( A32, A33, A34 e A35) numa faixa etária de entre 20 e 30 anos.

As expectativas dos aprendizes da edição 6, segundo constatado no questionário 1:  
adquirir conhecimento sobre a língua e cultura (4 alunos)

A partir deste ponto e sem abrir mão de minha **CI**, começo meu relato analítico como *pesquisadora - professora* do acontecido nas **seis edições** do **cenário primário** e desse modo me apóio no termo “fascinante”; (vide, MD: 3) para interpretar as ações e os sentidos produzidos pelos participantes. Usarei a inicial **P** para indicar o professor do cenário primário e **A** para o aluno, **P2** professor do cenário secundário, **E** para entrevistadora.

#### 5.4 Registrando e ilustrando as ações: um relato inicial (15/7/2005)

Entrei na sala de aula pela porta dos *mitos, lendas e testemunhos* considerando que essas narrativas lançavam raízes nas memórias arquivadas pelos aprendizes. O termo “*fascinante*” utilizado para nomear o mundo pré-hispânico com seus mitos, lendas e testemunhos permitiu-me a partir desse primeiro momento, promover um engajamento comum de todos fazendo um apelo ao “real-maravilhoso” (Carpentier, 1977, p.89) da história cultural pré-colombiana. Segundo esse autor, a história das Américas é uma crônica do “real-maravilhoso”, pela virgindade da paisagem, pela revelação que constituiu seu recente descobrimento e as misturas de cores que propiciou esse fato socio-histórico. A América ainda teria um grande caudal de mitologias inéditas para serem recontadas. (vide capítulo III, seção 3.2.3).

A partir desta consideração, foi preciso que como *professora* eu marcasse o *fascínio* desde o primeiro dia de aula. O mesmo devia agir como “*uma fonte de atração*” ou elemento de envolvimento para abrir as portas da *vontade de significar* na nova língua. Desse modo, quando perguntei aos aprendizes o que significava para eles o termo “*fascinante*” e comecei a explorá-lo com eles o que se podia entender por *mitos, lendas e testemunhos fascinantes*, apesar das dificuldades que apresentava o texto *inicial* para eles, o termo indicou logo haver no grupo *um apelo às suas raízes culturais*.

Meu desafio como *professora-pesquisadora* nesse momento **inicial** foi propiciar um ponto de aproximação entre os participantes (professora e alunos) num sentido macro para começar a usar moderadamente a língua-alvo aproveitando a vantagem de que essa categoria de aprendiz inicial a rigor não existe no ensino-aprendizagem de línguas como o Espanhol e o Português, conforme já explicitado no capítulo II.



O efeito desse impulso ou apoio inicial, a partir do termo *fascinante*, permitiria perceber que os alunos começavam a buscar significar muito cedo na língua-alvo, enquanto produziam, trocavam e construía m sentidos na LE a partir da perspectiva da “fascinação” propiciada pelo eixo temático do cenário primário.

Retomo a pergunta objeto desta pesquisa na qual indagava como, Dada uma abordagem comunicacional-intercultural de ensino de ELE, baseada na produção e troca de sentidos entre os participantes envolvidos num contexto de estudo das culturas pré-hispânicas da América, como se constroem as interações no processo de ensinar-aprender e como elas se refletem em sala de aula.

Para atingir o corpo da pergunta decidi como *professora-pesquisadora*, deslocar-me através do cenário primário e suas seis cenas, sempre a partir dos depoimentos dos aprendizes e da **CI** estabelecida. (vide capítulo IV).

#### **5.4.1 Evoluindo e significando na língua-alvo: a selva, o homem e a natureza: a expansão do fascínio**

Veamos o que ocorreu na **edição 1** enquanto os aprendizes trocavam sentidos na língua-alvo, a partir dos conceitos de mitos, lendas e testemunhos, antes apontados pela professora com o apoio do material didático (vide apêndice 12).

-P: “Que ustedes entienden por leyendas y mitos? Son simples palabras para ustedes?”

A seguir destacamos o depoimento dos aprendizes A2 e A3 **edição 1** (14 de julho, 2003) extraído da **tarefa coletiva** que teve como objetivo trocar e compartilhar sentidos na língua-alvo a partir dos conceitos desses termos.

## Extrato 1

-A2- “El Mito *explica el origen del universo. Por ejemplo, el cielo, la tierra, la naturaleza, los animales y los hombres*”.

-A3- “La leyenda es *un relato de fatos (hechos)(\*) reales que foram (fueron) transmitidos de generación en generación*”.

No recorte acima, na **edição 1**, foi observado como os termos “*origen del universo, cielo, tierra, naturaleza, animales y hombres*” já começavam a formar parte do universo dialógico que estava em construção com o apoio da perspectiva “*fascinante*” para a interpretação. Podemos verificar que mesmo sendo um momento inicial de troca na LE, a tarefa em questão já produz um envolvimento com o eixo histórico dentro do ambiente *fascinante*. Assim, desde o **início** observou-se como os aprendizes **assumem diferentes posições** a partir de um mesmo assunto. Pode-se interpretar que o fato de procurar uma aproximação interativa com os aprendizes a partir do termo *fascinante* ativaria suas memórias (da escola, família) o que faria com que os aprendizes comesçassem a sentir *vontade de significar, ainda que moderadamente*, na língua-alvo desde **um primeiro momento** do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se observar que as ocorrências são **curtas**, mas indiciadoras de **uma vontade de ir expandindo** o uso da língua-alvo.

Nesse **ambiente inicial** de troca, fazemos referência abaixo a um extrato do depoimento de A1, A5 e A4 na **edição1** (14 /7/ 2003):

## Extrato 2

-A1-A5-A4- “ para nosotros *tres la leyenda es una narrativa en que un fato (hecho) histórico se transforma a partir del imaginario popular.*”

Conforme se nota acima nos recortes, **os extratos (1-2)** nos permitem observar como no mesmo ambiente o termo *relato* foi substituído pelo de *narrativa*. Pode-se interpretar que o

termo *imaginário popular* foi usado numa tentativa de definir os conceitos de *mitos e lendas*, fazendo alusão ao termo *fascinante* através das raízes culturais dos aprendizes. Assim, o processo de ensino-aprendizagem e troca de sentidos na língua-alvo, ainda que *num momento inicial e de pouca fluência no ELE, não limitou o assunto tratado e abriu um espaço para diferentes versões a partir do fio histórico já em processo de tecimento.*

Nessa seqüência apontamos que o termo *imaginário popular* utilizado por A3, A5 e A4, na **edição 1** (14 /7/ 2003) foi retomado por A29, **edição 5** (27/11/2004) ao se envolver com sua tarefa individual de recontar as suas memórias das aulas , ao se referir *aos mitos e lendas* enquanto explicitava que eles tinham uma “*origem popular*”.

### **Extrato 3**

- A29- *“El mito es algo en que nosotros creemos pero no tenemos seguridad de que realmente ocurrió. Son, generalmente, historias ligadas con aspectos de la naturaleza y de” origen popular”, o sea, contadas a partir de una experiencia personal o de algún conocido e (y) que son transmitidas por generaciones. Las leyendas son historias que hacen (nacen) para justificar o contar hechos reales que no se sabe como ocurrió (ocurrieron)”.*

Ressalto assim, como A29, **edição 5** (27/11/2004), reflete sobre o termo **fascinante** em sua tarefa de recontar suas memórias das aulas. Vejamos a seguir:

### **Extrato 4**

-A29- *“Fascinante es algo que “atrae y impresiona mucho”. Así como la historia nos ayuda en la (en el) aprendizaje de una nueva lengua como la española. Creo que es mucho (muy) importante saber de la historia ( história) de un pueblo porque la lengua sufre transformaciones ligadas con (a) la sociedad, (la) cultura, (la) política y (la) religión”.*

A escolha de A29 dos termos *nosotros/nos* em seu registro, ofereceu-nos a oportunidade de interpretar que estava nos comunicando como já ia se aproximando da língua-alvo. Desse modo, os termos *nosotros/nos* permitem-nos entender que essa aproximação com o **ELE** na escrita dela formava parte de um processo em que estávamos todos agindo e dele participando (*a professora e seus alunos*). Ao mesmo tempo o uso de termos como *naturaleza, origen popular* tomaram vida no *discurso da sala de aula de LE* e pareciam querer incorporar-se à competência comunicativa em construção na sala de aula a partir da contínua circulação da nova língua.

Dessa maneira, a partir dessa tarefa do (MD, p.6) surgiram as **lendas individuais** como uma extensão mais aprofundada do “*fascínio*” que ia se consolidando na interação *momento-a-momento* (Cazden, 1988) na sala de aula de ELE. É válido apontar que cada aprendiz narrou uma lenda completa. Interpreto que foi essa uma saída encontrada pelos aprendizes para marcar seu espaço na sala de aula de ELE. Como *professora e pesquisadora* interpreto que o ambiente de fato se reconhecia como favorável à reflexão e revisão pessoal dos valores do mundo por meio da atração e “*fascinação*” pelo “*real-maravilhoso*”. A sala de aula oferecia aos aprendizes oportunidades de uso real da nova língua sem que lhes parecesse artificial desempenho praticador de papéis pedagógicos (uma forma de simulação conforme indicamos anteriormente).

Dentro desse ambiente propiciado pelo “*fascínio*”, abriu-se e estabeleceu-se um espaço para marcar alguns aspectos do sistema da língua espanhola, como ocorreu com os verbos “*ser ou estar*” devidamente explicitados na lousa, não como termos isolados, mas num contexto específico.

Constato que foi dessa maneira que entrou na sala de aula o termo *desarrollo* (Espanhol) “*falso amigo*” do termo *desenvolvimento* (Português). Para nosso uso na sala desenhamos um esquema de geração ou família de palavras: “*desarrollar, desarrollo- países desarrollados-*

*paises sub - desarrollados*” a partir da qual surgiu depois a **tarefa individual** nomeada por nós “**meu vocabulário do curso**” e que se constituiu num pertencimento dos aprendizes de ELE, num ganho estável ao longo do curso para os aprendizes, já que cada aprendiz foi contribuindo para seu desenvolvimento através da sua aproximação singular da língua-alvo dentro do processo.

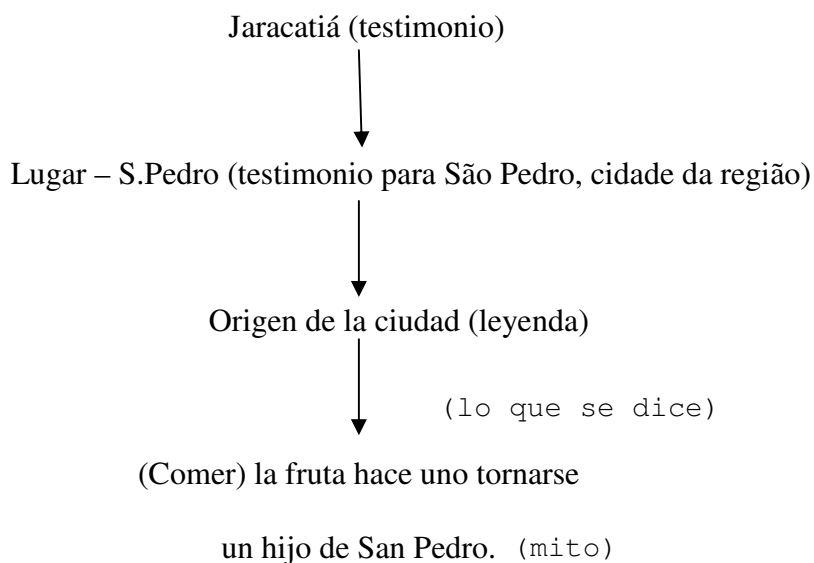
#### **5.4.2 Lendas de escolha pessoal a partir de personagens míticos e da natureza: aprofundando e personalizando o fascínio.**

É válido apontar em meu duplo papel de *pesquisadora-professora* que cada aprendiz narrou uma lenda individual. Interpreto que já numa terceira semana de aula a *atração e fascinação* pelo “real - maravilhoso” favorecia o desenvolvimento de uma vontade sustentada e aprofundada de produzir sentidos na nova língua. O ambiente de ensino-aprendizagem seguia propício para a produção da linguagem por meio da produção, troca e expansão de idéias (Cazden, 1988). Nesse ponto, o “real-maravilhoso” se revelava como um desafio constante. Conseqüentemente, nestes primeiros extratos já a interação na sala de aula se desenvolvia num engajamento discursivo amplo, sustentado com uma ampla margem de ocorrências comunicativas. Isto quer dizer que os aprendizes já começavam a se sentir responsáveis pelos significados que atribuíam as suas ações na consecução das tarefas. Tomando como apoio os extratos das tarefas “minha lenda” mostraremos como os aprendizes assumiram uma posição discursiva e mostraram as suas contribuições para a sala de aula de ELE.

A tarefa a seguir foi realizada e nomeada pela aluna A29, **edição 5** em sua memória escrita do dia (28/11/2004) na seção *mi leyenda* (*minha lenda*), nomeação que acolhi (como professora) como contribuição para a sala de aula. Segundo Cazden (1988) *o professor deve*

*ajudar e apoiar o aluno a assumir uma posição discursiva de maneira que se sinta responsável pelos significados que atribui a suas ações.*

### **Extrato 5**



No extrato acima, interpretamos que a aprendiz, na **edição 5**, integrou, expandiu e personalizou os termos, *lendas, mitos e testemunhos*, aproximando-os da sua realidade sócio-histórica, como moradora da cidade de São Pedro. Ela se identifica com a *lenda* chegando a nomeá-la na LE como “*mi leyenda personal*”.

Como *pesquisadora - professora* interpreto que a presente **tarefa individual** teve como apoio na sala de aula as lendas pré-hispânicas do (MD, p.6-12). Observou-se uma integração,

expansão e apropriação dos conceitos *mito, lenda e testemunho* que nos permitiu interpretar que a aluna, primeiramente, integrou conceitos separadamente (**extratos 3-4**) e depois os incorporou a sua *vivência pessoal* (**extrato 5**) com a lenda regional da fruta *jaracatiá*. Interpreto, por conseguinte, que a aprendiz deve ter se sentido “*fascinada*” pelo tópico. Essa atração fez com que a aprendiz se envolvesse, se aproximasse da LE e nos contasse uma lenda completa tendo como foco principal, uma fruta da sua região, o Jaracatiá. Revelou igualmente uma preocupação em chamar a atenção sobre o assunto mostrando inclusive uma foto como testemunho (reproduzida na página anterior).

Assim, se juntaram na linha do tempo num espaço social e do sistema “complexo de comunicação engendrado na sala de aula” (1988, p.16) dois personagens ou focos narrativos: *Quetzalcóatl* da história pré-hispânica e a fruta regional brasileira *Jaracatiá*. Vale ressaltar que os aprendizes de ELE davam-se nesse período de aulas, chances reais de incorporar a L-alvo com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua.

Em entrevista pessoal, A29 ressaltou que foi a partir das aproximações entre os colegas que ela começou a refletir e associar significados usando a LE para tal. A ativação de memórias, a partir do tópico *fascinante* lhe possibilitou segurança necessária para uma “primeira aproximação” forte da LE dentro do grupo. Feita essa análise, pode-se interpretar que seu envolvimento com a língua-alvo em termos de significar nela, numa fase inicial (**extratos 3-4**) não passou de simples associações de conceitos, neste caso de *mitos, lendas e testemunho* e que foi apenas **numa segunda fase** que a aprendiz conseguiu produzir sentidos com uma significação mais “aprofundada e personalizada” no sentido de apropriação da LE, sem esquecer suas raízes sócio-históricas. Foi aí nesse ponto, que ela conseguiu nos contar a *lenda do Jaracatiá* que ela, aprendiz de ELE, denominou como sua **lenda pessoal**. Assim, A29 marcou

seu espaço na aula de LE. Como *professora e pesquisadora* interpreto, por conseguinte, que a aprendiz deve ter se sentido “*fascinada*” pelo tópico e estava passando-nos um sentido de pertença “*eu tenho minha lenda; a lenda do Jaracatiá, uma lenda do Brasil e de minha cidade*”. Assim, o “real-maravilhoso” do Brasil aparece como uma ponte intercultural que aproxima culturas numa interação “vivenciada” e sem simulações.

Conclui-se que com a lenda-testemunho do **Jaracatiá**, A29 demonstrou que a LE estava próxima dela, já que podia agir e significar sem estranhamento. O processo em questão passou por diferentes fases no desempenho na língua-alvo como *trocar, expandir, aprofundar e personalizar*. Pode-se dizer que a aprendiz estava a caminho de desenvolver a sua competência comunicativa na LE e de ampliar simultaneamente a sua dimensão sócio-cultural. Cabe-nos, portanto, a possibilidade de entender também no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo a compreensão de fatores inerentes ao agir assim como *à vontade sustentada de significar na nova língua num esforço sustentado*.

O seguinte extrato das memórias de A29 (**edição 5**), um mês depois de começar o curso, nos permitiu constatar como pesquisadora-professora como a aprendiz se identificava também com uma lenda do (MD, p. 8-9) e com dois personagens da mitologia pré-hispânica.

A seguir:

#### **Extrato 6**

- A29- “*después de haber conocido varias leyendas pré-hispánicas yo me identifiqué más con la leyenda sobre “la creación del mundo” y con Oxomoco y Cipactónal*”.

Pode-se interpretar que com o uso do termo *después* acima marcado pela aprendiz, concluía-se uma fase de apropriação da LE, que marcou como um *antes* e um *depois*, nela “*eu*”, aprendiz de *ELE*, “*me identifiquei*” e o *fiz meu*, num sentido de *apropriação* da LE. Abria-se



assim um espaço para a reflexão na LE, já que podia explicitar o que em verdade estava lhe interessando *ou atraindo* no sentir dela. Pode-se interpretar que desta vez a LE estava conquistando o “*coração da aprendiz*”, já que a aprendiz se emocionou e conseguiu transmitir esse sentimento *sem estranheza*. Interpreto também que a aprendiz usava a LE porque se sentia com “vontade” de envolver-se em ações na nova língua que estava em processo de “*desestrangeirização*” (no sentido de Almeida Filho, 1993).

Conforme já explicitado anteriormente, a partir da perspectiva de trabalho/ensino com o conceito de *fascínio/fascinante* nasceram os *mitos e lendas* de cada um dos participantes no discurso da sala de aula de ELE. Vejamos assim, a lenda pessoal de A3, **edição 1** (15/7/2003):

#### **Extrato 7**

- A3- “*Cuentan que dos amigos **Mataka y Peniche** hablaban (abalban) sobre el (la ) hambre.*
- Peniche comenzó (empezo) a ( ) hablar fuertemente (hacer alegaciones fuertes) acerca del hambre y dijo:*
- Peniche -Yo no tengo nada para comer. Tengo hambre.*
- Mataka:- ah, amigo Peniche, yo tengo (tiengo) maíz (maís) en una ( ) pequeña cantidad pero necesito molerlo dos días antes.*
- Peniche- dos días antes!!!! Es mucho tiempo, pero...*
- Mataka: Tienes hambre o no? Lo tomas o lo dejas?.*
- Peniche : lo tomo!!!! llorando de hambre”.*

No caso do aluno de nacionalidade moçambicana, o A3 (**edição1**), a sua lenda, nos contou sobre a enorme *fome* que ainda forma parte da realidade desse país africano e apoiou-se num dialogo criado por ele entre dois personagens míticos africanos o **Mataka** e o **Peniche**. A lenda dele nos permitiu observar que o termo *maíz* (*milho, em Português*) (MD, p.10) já estava circulando e produzindo um envolvimento vivenciado com e na LE em termos de significar nela na sala de aula.

Aliás, o que me “*fascinou*” na verdade como *professora e pesquisadora*, na lenda de A3,

foi constatar como esse aprendiz foi capaz de se envolver no desenvolvimento da tarefa com o termo “*maíz*” e assim contar uma historia muito perto de sua realidade sócio-histórica.

A propósito do *maíz*, reza uma lenda pré-hispânica (MD, p.10) que a “descoberta” desse produto pelo Deus *Quetzacoátl* significou para os moradores pré - hispânicos um tempo de “*riqueza e abundância*” e, conseqüentemente, sem *fome*. A3 apresentou ao seu grupo sua lenda expandindo o tópico “*maíz*” e mostrando as implicações e possibilidades que podem ser exploradas no sentido de poder significar na LE de diferentes perspectivas. Desta feita, a aproximação foi com uma dada realidade africana.

A seguir a lenda pessoal de A8, **edição 2** (oct/nov.2003):

### **Extrato 8**

-A8- “*Cuentan en el amazonas que cuando una muchacha (queda) embarazada y no se conoce el padre fue el Boto. Este personaje místico surge del río Amazonas*”.

É preciso ressaltar e interpretar que A8 usou o termo “*cuentan*” na LE para introduzir sua lenda, do *Boto*, e dessa maneira marcar que as lendas são fruto do “*imaginário popular*” no dizer do A1, A5 e A4, **edição 1, extrato 2**, (14 /7/ 2003) e que por sua vez possui uma “*origem popular*”, segundo o explicitado por A29, **extrato 3, edição 5**, (27/11/2004).

A competência comunicativa na sala de aula se desenvolvia, expandia e ia se personalizando com contornos culturais, com o apoio do léxico antes explicitado como, por exemplo, *cuentan, imaginário popular e origen popular* sem esquecer o *fascinante* dos mitos e lendas pré-hispânicas.

Interpreto que foi assim que A8 **edição 2** (oct ,2003) associou e teceu uma relação de sentidos a partir do termo *fascinante*. O fascínio pelo tópico em questão fez com que a aprendiz se envolvesse com a LE e nos contasse (à professora e seus a colegas) a lenda do *Boto*,

personagem lendário e mítico do *imaginário de origem popular* do Brasil, e do *rio Amazonas*, que forma parte do patrimônio do Brasil. Como *professora-pesquisadora*, devo explicitar que a Amazônia e as lendas brasileiras foram bem-vindas na sala de aula de LE como o *fascinante* do mundo mitológico do Brasil, riqueza que compartilhavam os aprendizes de Espanhol LE na sala de aula.

Desse modo explicitou A25 **edição 4** (2004) que para ela o **Boto** era:

### **Extrato 9**

*-A25- “El boto es un mito amazónico”. El es un chico muy guapo”*

O depoimento de A25 me permitiu observar e interpretar que a aprendiz se identificou com o personagem mitológico e até o visualizou como *un chico muy guapo* (um rapaz muito bonito).

Constato como *professora* que o Boto segundo Câmara Cascudo (2001) *é um golfinho da Amazônia que seduz as moças e é o pai de todos os filhos de paternidade desconhecida.*

Também nessa linha das lendas pessoais, apresentaremos abaixo a lenda *“El buey que habló”*, de A34, **edição 6** (2005).

A seguir:

### **Extrato 10**

#### **El buey que habló**

*-A34- “En Campinas la esclavitud era muy fuerte y los coroneles eran muy malos. Los esclavos eran castigados. En la “semana santa” los esclavos hicieron (dijeron) que el buey havia hablado (había dicho) que esse (ese) dia (día) (¿)no tenían trabajo (no se trabajaba). Entonces se dise (dice) que aquí en Barão Geraldo el buye (buey) habló”. Hasta hoy (hasta hoy) se comemora (conmemora) el dia (día) en que el buey habló, que es el viernes santo”.*

A lenda é um mito local do bairro Barão Geraldo, em Campinas, SP, onde a aluna morava. Observou-se que A 34 apontou os termos “*entonces se dice*”, para ligar idéias entre as quais está uma celebração religiosa, a semana santa e uma realidade sócio-histórica como foi a escravidão. Interpreto que dessa forma A34 contempla “o mítico e o legendário” como parte de uma cultura “viva” (Ortiz, 1974) que se torna mais próxima da sua compreensão do que o que acontece à sua volta e se abre à inclusão de novas expectativas, valores, tradições, crenças, atitudes e conceitos. Finalmente, no processo de “vivenciar” e de construir a sua lenda, a aluna concluiu sua lenda usando o termo *hasta hoy*, numa tentativa de significar na LE que *ainda hoje existe ou está viva* essa associação entre *o mítico e o histórico*. Assim, interpretamos que desse modo A34 se incorpora e contribui para a dinâmica do discurso de sala de aula de ELE (co) construindo e expandindo-o através da interação “vivenciada” com o Outro sob uma manifesta vontade de significar.

Em nosso caso específico, como *professora-pesquisadora*, foi significativo observar que segundo Câmara Cascudo (2001, p.69) a personagem do *boi está de tal forma inserida no contexto cultural do Brasil que sua figura se apresenta em canções, literatura e muitas outras manifestações com diferentes nomes: Boi Bumbá (Amazonas), Reis-de Boi (Rio de Janeiro), Bumba - Meu- Boi (Maranhão)*.

Devo registrar como *pesquisadora*, neste momento, que os termos *mitos, lendas e testemunhos* começaram a formar parte da realidade sócio-histórica e “real-maravilhosa” dos aprendizes do **cenário primário** numa “interação vivenciada” na nova língua. Como vimos, eles retomavam pontos de discussão, incorporavam aspectos de sua cultura e dessa forma contribuíam para a construção da competência comunicativa em desenvolvimento na sala de aula

de ELE. Essa interação foi se *(co) construindo enquanto ia se expandindo, aprofundando e personalizando* como foi constatado no desenvolvimento da tarefa “**minha lenda**”, no espaço “real-maravilhoso” que nomeamos como *a selva, o homem e a natureza*.

### 5.4.3 Compartilhando o fascínio com o Outro

A seguir mostraremos como registrou A19 na **edição 4** (8/5/2004) a interação “vivenciada” que estava em desenvolvimento na sala de aula, na tarefa individual, “**minhas memórias**”.

A seguir:

#### Extrato 11

-A19 explicitou *“Hoy fue el día de las presentaciones de los mitos del Brasil. Los mismos fueron presentando en el siguiente orden:*  
-P - Hatuey  
-A26- *El árbol maldito,*  
-A27- *Vitória Régia*  
-A29- *A história del Boto*  
-A21- *Nuestra tierra tiene palmas donde canta el Sabi*  
-A19- *La leyenda San Jorge*  
-A20- *La história de Iansã*  
-A24- *La leyenda de Antonio Conselheiro*  
-A23- *Itagibá y Potira”*

No conjunto de lendas contadas pelos alunos (A19, A26, A27, A29, A21, A24, A23) observamos que esses iam se colocando socialmente enquanto iam recuperando da memória suas raízes culturais. Pode-se interpretar que os aprendizes brasileiros, também podiam *fascinar-se* contando as lendas e mitos do Brasil na língua-alvo. Um aspecto a sublinhar foi o fato de que A19, no **extrato 11** acima, me colocou como *professora* no grupo que contou lendas como mais uma da turma. Ressaltou, que *sua professora* já estava formando parte do grupo. Assim, foi

constatado que existia “*uma interação vivenciada*” entre a professora e os alunos num sentido macro. Não havia simulações nem estranhezas entre nós (a professora e os alunos).

Era assim que os aprendizes *significavam na língua-alvo* com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua. O ambiente de ensino-aprendizagem da nova língua com matizes do “real-maravilhoso” mantinha-se favorável para a produção e troca de sentidos mantendo-se na base suas próprias identidades. A produção desse discurso tem uma ampla margem de decorrências comunicativas que são (co) construídas momento-a-momento na interação com um Outro também autêntico num clima de participação positivamente marcado do ponto de vista afetivo. Essa interação funcionava como *um andaime* na busca por atingir uma *competência comunicativa* nova na nova língua.

Outro ponto importante a enfatizar foi quando, como *professora* li as memórias de A19, (re) lembrei-me de *Hatuey*, personagem histórico-lendário de Cuba e representante de minha tradição cultural, numa tentativa de me aproximar dos aprendizes, fazendo um apelo a minhas raízes sócio-históricas. Assim, interpreto, como *professora*, que *Hatuey* foi a minha **lenda pessoal** e graças a ela, compartilhei e me envolvi na situação interativa como *professora-pesquisadora*. Cazden (1988) aponta que *o professor deve ajudar e apoiar o aluno a assumir uma posição discursiva de maneira que as suas contribuições sejam perceptíveis a ele mesmo*.

### **5.5 O cenário secundário: a vontade de significar provoca envolvimento?**

Numa tentativa de compreender o que se podia entender por *vontade de significar*, remeti-me a notas de campo feitas no **cenário secundário**. Constatei como *pesquisadora* que uma aprendiz de Espanhol de origem indiana me abraçou e começou a falar em Espanhol quando

mencionei um *sobrenome*. Ela me explicou em entrevista pessoal (junho, 2005), que se *fascinou* diante da possibilidade de estar trocando sentidos na língua espanhola com uma pessoa que soubesse alguma coisa de seu país de origem.

A aluna começou a falar em *Concani*, sua língua materna ou *língua do coração*, e quando perguntei para ela porque estava falando nessa língua, simplesmente respondeu que significou uma *grande emoção* saber que estavam perguntando por alguém muito próximo dela, além fronteiras. À margem da conversa comentou que na Índia existem 18 línguas oficiais, mas que a língua nacional é o Hindi, embora ela tivesse estudado em inglês na escola.

Essa entrevista nos permitiu constatar que houve uma aproximação com a realidade histórico-social da aprendiz produzida pelas referências à Índia feitas por mim. Evidentemente, a alusão afetiva mexeu com o coração da entrevistada. Isso quer dizer que existe uma força potencial na língua que toca e faz com que a vontade de produzir sentido aproxime pessoas no ambiente da sala de aula composta por estrangeiros de variada ou homogênea origem.

### **5.5.1 Significando e evoluindo na LE no cenário primário**

No **cenário primário**, “essa vontade de significar” na LE foi constatada nas memórias de A22 na **edição 4** (8/8/04), quando explicitou o seguinte:

#### **Extrato 12**

- A22- “ *la clase fue muy buena, pues aprendí varias leyendas brasileñas que no conocía y me hicieron reflexionar sobre otros asuntos* ”

O enunciado por A22 na **edição 4, extrato 10** não só nos confirmou o explicitado por A19 na **edição 4, extrato 9**, colocando seu ponto de vista e opinião acerca da aula de LE, ao explicitar que ela, brasileira e aprendiz de Espanhol, “ *aprendió varias leyendas brasileñas*” na sala de aula de LE na troca e aproximação com seus colegas e enriqueceram seu próprio universo histórico- cultural. Finalmente enfatizou com o enunciado em ELE “*me hicieron reflexionar*”. Pode-se interpretar também que a aprendiz sentiu que estava -se apropriando de um universo, ainda desconhecido por ela. Isto quer dizer que graças a oportunidade de **significar na língua-alvo**, a aprendiz de ELE enriqueceu seu próprio acervo cultural acerca do Brasil. Assim constatamos *como pesquisadora* que A22 estava “vivenciando” a LE na interação com o Outro. A aprendiz usou a língua-alvo sem simulações e destacou que foi na interação “vivenciada” com o Outro na qual se (co) construíram os sentidos que estavam conformando a competência comunicativa na sala de aula de ELE.

Nesta mesma seqüência incrementa A29 **edição 5** ( 21/10/ 20 ) nosso/seu patrimônio de lendas. Interpreto que o patrimônio de mitos e lendas ‘real-maravilhoso “da sala de aula de ELE. formava parte dessa (co) construção discursivo-cultural “vivenciada” e compartilhada com o Outro, já numa **terceira semana** de aulas. Vejamos a seguir o excerto indiciador disso:

### **Extrato 13**

- A29-“*Esta fue nuestra **tercera clase** y iniciamos con una discusión sobre las leyendas personales traídas() pelo (por) el grupo*
- A28- *la sirena Iara;*
- A 29- *leyenda del Buey “Bumbá;*
- A30- *la leyenda China sobre dos estrellas*
- A34- *la leyenda de la fruta “Jaracatiá”*

No caso do aluno A30 **edição 5** (10/ 2004 ), antes mencionado por A29, no extrato acima, é de interesse sublinhar que é um aluno brasileiro mas de origem chinesa. Esse aprendiz



na sala narrou-nos ele mesmo *uma lenda chinesa, “la leyenda China sobre dos estrellas”*. Nessa narrativa os personagens eram “*Ori e Ken*”. A lenda conta sobre o grande amor nascido entre esses dois personagens. “*Eles marcavam seus encontros com o apoio do calendário lunar*”, revelou-nos o aluno. Desse modo, entrou na sala de aula uma lenda da China. A30 (15/10/2004) explicitou que foi sua *mãe*, uma *imigrante chinesa*, quem contou para ele, seu filho brasileiro, essa bela história. Assim, o aprendiz nos mostrou usando a própria LE numa interação aberta, expandida, aprofundada e sem simulações um momento de recordações do seio familiar. Constatamos, assim, que o desenvolvimento de uma nova competência comunicativa estava em marcha através do discurso de sala de aula trazendo embutida uma dimensão cultural que incluía não só elementos lingüísticos mas culturais e, inegavelmente, afetivos.

Conclui-se que a tarefa “**minha lenda**” propiciou uma real possibilidade de envolvimento com e na LE dentro do grupo. A “vontade de significar” na LE fazia com que se propiciasse uma proximidade maior com a língua-alvo. Havia que aproveitar as chances reais de incorporar nova capacidade de comunicação na L-alvo pelo “*fascínio*” de se dizer e trocar sentidos na LE em plena circulação da nova língua. Vale ressaltar que o fato de problematizar o termo *fascinante* a partir do eixo histórico do MD, propiciou um ambiente de *envolvimento* entre todos. Foi esse envolvimento o fator que analisamos ter permitido o desenvolvimento de **tarefas individuais e coletivas** altamente produtivas de insumo relevante à apropriação da nova língua a partir dos relatos de **mitos, lendas e testemunhos**.

Foi assim que constatamos em diferentes edições o modo pelo qual começaram a entrar no **cenário primário** outros personagens da mitologia do Brasil como “*o Curupira, Yara, o Boto, o Boi (que) Falou ou ainda “Mataka e Peniche”, da mitologia Africana*”, entre outros. Todos esses personagens acompanharam e recriaram o ambiente de ensino-aprendizagem de

ELE, com o apoio intensificador de tarefas coletivas e individuais. Interpretamos, assim, que eles não estavam no MD, mas representaram as memórias dos aprendizes de ELE. Por outro lado, eles recriaram e conviveram com as tradições “real-maravilhosas” do mundo pré-hispânico como uma segunda realidade, aquela da sala de aula de ELE. É importante, sobretudo, destacar que “o real-maravilhoso” do mundo fascinante pré-hispânico de *lá (do passado)* conviveu com uma realidade imediata do mundo contemporâneo “*dali*” da sala de aula de ELE desde os primeiros momentos dentro de uma dimensão intercultural de mútuo respeito pelo Outro. Interpretamos desta vez que o “real-maravilhoso” foi trazido para a sala de ELE como um resgate histórico-social de uma cultura “viva”, “genuína” e “real-maravilhosa” do Brasil.

De nossa parte, podemos interpretar como *pesquisadora - planejadora* que o MD, com suas alusões a mitos e personagens “*fascinantes*” do período pré-hispânico da América, estava já atuando como um “*ativador de memórias ou força potencial*” para significar na língua - alvo e portanto ativador de lembranças guardadas de outros contextos ou simplesmente no seio familiar. Assim foi contatado com o apoio do questionário 2 que o MD foi, segundo explicitado pelos aprendizes, “*um apoio e ponto de referência para lembrar, não deixar esquecer, tirar dúvidas, esclarecer e ampliar conhecimento*”.

Resultou que *o discurso de sala de aula como força catalizadora* (Cazden, 1988) estava agindo num ambiente *intercultural* propício para se aprender enquanto os aprendizes produziam e trocavam sentidos no ELE com o apoio do material didático. Nesse ambiente interativo intenso foram se desenvolvendo novas tarefas (algumas apontadas em Kumaravadivelu, 1999) afinadas com o eixo temático sócio-histórico “real-maravilhoso” do MD.

## 5.6 Os Maias

Os extratos seguintes continuam a mostrar oportunidades de uso da nova língua sem simulações. Como *professora* voltei para o plano de aula para conferir o explicitado por A19 na **edição 4** (15/5/04), que cito a seguir:

### Extrato 14

*-A19- “La profesora escribió en la pizarra “la base del pensamiento Maya se erigió en la armonía, la creatividad, la receptividad, el cielo y la tierra, el día y la noche, el bien y el mal”.*

A partir daqui, A29 explicita em suas memórias, mediante **tarefa individual**, fazendo referência ao (MD, p.4-5b).

### Extrato 15

*-A29- “La localización geográfica también se hace muy necesaria entonces como introducción de la cultura maya, trabajamos los mapas para localizar los testimonios de esta “fascinante cultura”.*

Ressalto como *pesquisadora*, no entanto, que foi relevante para nossa análise observar nos (**extratos 12-13**) das memórias dos alunos, na tarefa individual, a maneira pela qual foram marcados diferentes momentos do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da LE. O seguinte fato nos faz interpretar que os aprendizes sentiam e vivenciavam seu envolvimento no processo. Dessa forma, no **extrato 12**, A19 se referiu ao pensamento Maia na sua intervenção e no caso de A29, apontou o participante para a importância dos mapas sem esquecer o “fascínio”.

Segundo constatado em meu plano de aula como *professora*, comecei o tópico sobre os Maias apoiando-me numa imagem de **Palenque**, testemunho impressionante da cultura Maia (MD, p.13) e representado nos mapas fornecidos pelo material didático (MD, p.4-5b). Solicitei aos aprendizes que explicitassem suas primeiras impressões sobre o sítio arqueológico e histórico. Enquanto esperava pelas respostas, escrevi o seguinte pensamento Maia no quadro.

-P- *“la base del pensamiento maya se erigió en la armonía, la creatividad, la receptividad, el cielo y la tierra, el día y la noche, el bien y el mal”*.

Nessa mesma ocasião permiti-me sublinhar os termos *“la armonía, la receptividad, el cielo y la tierra”* e estabelecer uma relação entre *“o homem e a natureza”* enquanto os aprendizes visualizavam **Palenque** com o apoio da imagem fornecida pelo (MD, p.13). A primeira visão do testemunho pré - hispânico **Palenque** ocorreu pela aproximação do *homem à natureza* num sentido genérico.

Meu interesse desta vez como *professora* dirigiu-se a enfatizar os termos *“la armonía, la creatividad, la receptividad, el cielo y la tierra, el día y la noche, el bien y el mal”*, a estabelecer uma relação com *os mitos e lendas* e dessa maneira procurar *“uma emoção fascinante, real-maravilhosa”* através do eixo histórico que abrisse um espaço para produzir e trocar sentidos na língua-alvo. A20 reflete sobre esse momento em suas memórias (tarefa individual).

## **Extrato 16**

-A20- *“La profesora nos presentó algunas transparencias, donde vimos el vestuario de los mayas: usaban muchas plumas y () colores . **Palenque** es una construcción impresionante y **fascinate**, representa la armonía entre el cielo y la tierra”*.

No depoimento de A20, ela apontou o fato de que sua *professora* usou *transparências*. Portanto podemos interpretar como *pesquisadora* mais uma vez que existia uma *“interação*

vivenciada” entre a professora e seus alunos. Como *professora* foi possível constatar *que o meio visual* ajudou e aprimorou o envolvimento com o novo assunto a ser desenvolvido na sala de aula, desta vez os Maias.

Desse modo, como *pesquisadora* interpreto também que a aprendiz incorporou termos na língua estrangeira da LE, termos esses como “*la armonia, el cielo y la tierra*” ao se referir a **Palenque** com o termo “*impresionante*”. Pode-se interpretar que aqui, A20, aprendiz de ELE, aproximou-se a **Palenque** atraída ou “*fascinada*” pela construção pré-hispânica, semente de lendas que constituem um *imaginário popular*, que têm uma *origem popular (extratos 2-3)* e que foram transmitidas de geração a geração. Neste trecho, constato como *pesquisadora* que o envolvimento *fascinado* manteve a *emoção, admiração pelo “real-maravilhoso”*, passado o primeiro dia de aula pela *professora* com o apoio do material didático.

A questão indica que foi possível estabelecer uma “*interação vivenciada*”, com os aprendizes num âmbito macro sem nos esquecermos da *relevância do papel da professora*. Segundo Cazden (1988), *tanto o professor quanto o aluno podem iniciar as interações, e nisso existe uma grande flexibilidade*. Interpretamos como *pesquisadora* que essa interação foi aberta, ampla e abriu as possibilidades para o significar com e na nova língua sem simulações desde o primeiro dia do início do processo de apropriação da LE. Devemos sublinhar que, conforme discutido no capítulo II, o fato de considerar que a categoria de principiante verdadeiro não existe no ensino-aprendizagem de ELE ajudou a desenvolver a competência de uso na nova língua. Por outro lado no processo de “*vivenciar*” a interação, tornou-se possível apontar o uso dos artigos na língua espanhola (el/ la/ las/ los). Dessa maneira, apoiei-me nos termos acima explicitados e construímos conjuntamente uma família de termos na LE “*la armonia, la creativiad, el templo, la lluvia, la humedad etc*”. Assim, foi crescendo e engrossando outra das

tarefas propostas no curso, a denominada “**Meu Vocabulário**”.

Logo a seguir, refiro-me à família de termos que construímos no espaço aberto ao sistema da língua num **cenário primário**, em que nos unimos (*professora e aprendizes*) para recriar desta vez a *selva e a natureza* no cenário da cultura Maia:

### **Extrato 17**

-P-“*lo fascinante de los Mayas,*  
-A1-*la armonía y lo fascinante de la naturaleza de la selva,*  
-A4-*la fascinante selva de Chiapas (região onde está o Palenque),*  
-A2-*el Quetzal, el fascinante pájaro de la selvas*  
-A3-*la armonía de la vegetación*  
-A6-*lo fascinante de los colores de la selva*”

A visão acima apontada dentro de um conjunto ou família de termos filiados a um eixo temático “real-maravilhoso” nos permitiu como *pesquisadora* constatar e interpretar como a interação entre *a professora e os alunos* se aprofundava com o apoio propiciado pelo “*fascínio*” do mundo pré-hispânico. Pode-se dizer que a imagem (co) construída segundo o **extrato (17)**, pode ser interpretada da seguinte maneira: o que nos fascinou, tanto a *professora quanto os alunos*, quanto aos Maias, foi que a harmonia da *natureza e da floresta da região de Chiapas* está “viva” no testemunho Maia de **Palenque**. Interpreto que esse estreitamento entre *professora e seus aprendiz(es)* propiciava a *comunicação num engajamento sustentado na interação com o Outro* (Cazden, 1988).

É lícito anotar que houve um esforço sustentado garantido pela vontade de significar na LE dos aprendizes, sem romper com a emoção propiciada pelo sentir-se *fascinado* que despertou o interesse por continuar o enriquecimento mútuo de significar no espaço que A29 (9/10/2004) nomeou em suas memórias, tarefa individual, como “*dentro del texto*” (em Espanhol) ou seja no

eixo temático.

Desse modo íamos apoiando a tarefa individual “**meu vocabulário**” que foi se desenvolvendo com o apoio de todos, mas com contornos próprios e personalizados que interpretamos como causativo da interação “vivenciada” já que foi (co) construída pelos participantes. O espaço oferecido pela sala de aula propiciava uma abertura para a (co) construção do discurso de sala de aula num ambiente intercultural numa interação que ia se desenvolvendo momento-a-momento dentro e fora da sala de aula de ELE ao redor de um eixo socio- histórico “real-maravilhoso”.

É válido apontar como *pesquisadora* neste momento, que numa aula de EL2 visitada no **cenário secundário** a professora se esforçava por explicar o uso dos artigos em Espanhol aos aprendizes com o apoio de exercícios de preenchimento de lacunas. Os aprendizes, entretanto, pelo que anotei em meu caderno de anotações, “*fugiam*” dessa atividade sem *fascinação* alguma, fazendo indagações escapistas do tipo “*como se dice.... “la peluqueria?”*” .

Podemos, portanto, interpretar que os aprendizes tentavam “*fugir*” desse ambiente numa tentativa de deslocar o sentido na procura de uma relação formal que estava sendo explicitada e seu uso. Pode-se dizer que a atividade provocava *uma ruptura* ou *estranheza* para as expectativas dos alunos. Podemos até interpretar que os aprendizes tentavam saber *o porquê* de estarem preenchendo lacunas e até se pode dizer que eles estavam contribuindo para atividades que se desenvolviam na sala de aula ao incorporar o termo “salão de cabeleireiro” (*la peluquería*, em Espanhol) na sala de aula de ELE. A atividade em questão estava reduzida a uma gestão de regras fora de contexto que tiravam naquele momento, a possibilidade de envolvimento “vivenciado” com a LE. Embora essa situação ocorresse, podemos ressaltar que o fato de os aprendizes estarem convivendo com a L2 nos faz crer erroneamente que esse fato já garantiria

seu envolvimento com a língua espanhola.

Retomando nosso relato desta vez com a tarefa da descrição de **Palenque** (MD, p. 13), vejamos a tarefa coletiva que teve como objetivo uma primeira descrição oral e escrita do famoso sítio arqueológico mexicano a partir de uma imagem do (MD, p.13) nos depoimentos de A3, A1, A4 na **edição 1** ( 16/7/2003).

### **Extrato 18**

- A3- *“era una casa fascinante en el médio de la selva,*
- A1- *era un condominio de viviendas.*
- A4- *era una trinchera defensiva compuesta por varias casas”.*

Interpretamos que os aprendizes se envolveram com a tarefa e trocaram entre eles diferentes sentidos na LE sobre suas primeiras impressões dessa herança cultural Maia. Eles apontavam os termos na LE *“selva, condominio y trinchera”* como parcelas do testemunho *fascinante* desse povo pré-colombiano. Interpretamos que com isso estavam comparando **Palenque** com sua realidade social. Podemos apontar que a relação estabelecida entre os três termos nos permitiu interpretar que os aprendizes marcaram seu espaço, ao explicitar que eles como aprendizes brasileiros de ELE, acreditavam que **Palenque** podia ser uma idéia *fascinante, real - maravilhosa* para se defender no meio da selva. Para passar o sentido desejado na LE, foi preciso que eles conciliassem e agrupassem os termos antes destacados tomando como pano de fundo o *fascínio* da selva para criar e representar sua própria imagem de **Palenque** na LE.

Pode-se interpretar que desse modo, através de descrições simples (**extrato 16**), duas culturas se aproximaram através do tempo na janela *“fascinante”* do período pré-hispânico, na sala de aula de ELE. De um lado, os aprendizes com os mitos e lendas do Brasil e do Outro o patrimônio da Meso-América, **Palenque**.



Nesta próxima seqüência A6, **edição 2** (1/112003), em sua descrição individual de **Palenque** assim se expressou:

### **Extrato 19**

*-A6- “ Palenque es testimonio del pasado. Me gustó saber de esta ciudad como ejemplo de los pueblos antiguos. Es una ciudad de piedra en la selva”.*

O depoimento de A6 emergiu num ambiente em que estávamos testando como seria possível realizar uma pequena descrição do sítio Maia a partir do apresentado sobre o povo Maia no (MD, p.16-19). Na visão da aprendiz A6 sobre **Palenque**, constatamos como a aprendiz consegue significar e estabelecer na LE a relação entre *o presente e o passado* nas janelas do tempo marcadas pela história, quando explicitou que “*Palenque es testimonio del pasado*”. Por outro lado, a aluna usou a expressão “*me gustó saber*”, o que nos permite interpretar que estava ressaltando o fato de que ela, aprendiz brasileira de ELE, parecia estar sentindo “*uma fascinação ou emoção*” ao incorporar essa realidade sócio-histórica, desconhecida por ela, de outras culturas, ao seu acervo histórico-cultural. Pode-se interpretar também que a imagem do MD (p.13) propiciou um envolvimento interativo com a relação “*o homem e a natureza*” apontado acima, na atuação da *professora*, no início do tópico dos Maias e que tomou como apoio o pensamento Maia (MD, p.15).

No entanto, observamos que, ao compartilhar suas impressões sobre **Palenque** com sua colega A10, **edição 2** (18 /10/ 2003), e dar resposta à pergunta (MD, p.13), as **duas** aprendizes, descreveram **Palenque** da seguinte maneira:

## Extrato 20

-A6-A10 “*El tamaño de las construcciones y semejanza con la naturaleza despierta en nosotras la admiración y la curiosidad de saber como ellos vivían en aquella época*”.

Desta vez, interpreta-se que as aprendizes escolheram o termo “*despierta*” para se engajar e envolver com o eixo histórico, no sentido de *fascinação, emoção e aproximação* entre duas gerações diferentes apontadas pela história, aquela da época do **Palenque** e a geração atual delas. Pode-se interpretar que houve uma relação entre o termo “*impresiona*” (**extrato16**) e “*desperta*” (**extrato 20**), num apelo por marcar a *fascinação, emoção e envolvimento* com e na LE. É provável que aí esteja ocorrendo apropriação da LE, por parte dos aprendizes de Espanhol LE ao já poderem significar essas *emoções* nela. Interpreto que *a competência comunicativa* na língua-alvo se desenvolvia, estendia e aprofundava numa interação “vivenciada” que permitia significar na nova língua sem recorrer a lugares superficialmente imaginados. Isso nos permite interpretar como elementos cruciais para entender a **comunicação o discursivo e a referencia a uma situação concreta**.

A *fascinação* por **Palenque**, testemunho “*real-maravilhoso*” da história da América, fez com que A34, **edição 6** (29/05/04) apontasse como o **Palenque** “*pós - moderno*”, o espaço para se tomar um café entre as aulas, já que as árvores que rodeavam nosso entorno de sala de aula lhes permitiam continuar ligados e *fascinados* pelo eixo histórico de suas aulas de LE (vide, apêndice 7). Assim, se desenvolvia a interação momento-a-momento num ambiente intercultural de ensino-aprendizagem de ELE, ao redor de um eixo “*real-maravilhoso*”.

### 5.6.1 Concluindo cinco semanas de aulas: Os vídeos dos testemunhos culturais

As tarefas coletivas com o apoio de vídeos ofereceram a oportunidade de integrar idéias previamente discutidas com o apoio do material didático. Elas, por sua vez, permitiram que os aprendizes “vivenciassem” uma certa aproximação do mundo pré-hispânico e assim experienciassem o fascínio despertado por ele.

#### **Descrevendo Palanque e Chichén Itzá a partir das imagens do MD (p. 13-18) e do vídeo**

Ao se deparar com as imagens trazidas, os participantes A29 e A27, **edição 5 ( extrato 21)** se expressam do seguinte modo (27/11/2004) comparando a ruína Maia de **Palenque** com a ruína de **Chichén Itzá**.

#### **Extrato 21**

*- A29-“En el Palenque el templo de las inscripciones, el templo del Sol, el templo de la Cruz y el Palacio me impresionaron mucho, principalmente por sus escaleras, o sea, pela (por la) forma como fueron construidos..”*

*-A27- Chichén Itzá: me pareció la más intacta e impresionantes de las ruinas de la civilización Maya. El Castillo me impresionó mucho...”*

Interpretamos que A29 e A27 na **edição 5** usaram termos como “*me impresiona mucho, me pareció*” numa tentativa de darem-se chances reais de expressar emoções na LE.

O que desejamos enfatizar através dessa mesma seqüência interativa é que A20, **edição 4** (2004), explicitou com o termo “*expectativa*”, a *fascinação-emoção* que produziu nela a música do vídeo. Vejamos a seguir:

## Extrato 22

- A20- *“En el video, la música me creó expectativa y curiosidad”.*

A seguir A30 na **edição 5** afirmava:

## Extrato 23

-A30- *“La primera impresión de las ruinas de Palenque y Chizen Itza es que son ciudades intactas”.*

Conforme vemos acima, podemos interpretar (**extratos 22-23**) que as emoções na sala de aula de LE começaram a circular, a julgar desta vez pelos termos *“me despierta, me parecio, la impresión, me impresiono mucho, lo que mas...”*. Com esses termos, os aprendizes expressaram suas *emoções e fascinação* na LE, o que pode ser interpretado como mais uma tentativa de marcar seu espaço na sala de aula. Podemos até dizer que os aprendizes brasileiros de Espanhol se emocionaram e se *fascinaram* com aqueles testemunhos “real-maravilhosos” Meso - Americanos e desse modo transmitiam suas emoções na LE.

As associações com os termos antes explicitados expandiram -se ao usar os termos *mucho, más* na LE. Assim, poder-se-ia interpretá-los como *“o que mais me atraiu ou fascinou...”*. Como *professora* também constatei que o envolvimento propiciado pelo vídeo criou uma *atração e expectativa* pelo novo.

### 5.6.2 Refletindo sobre os Provérbios Maias

A partir da tarefa da descrição do **Palenque** (MD, p. 13) entraram no **cenário principal** outras tarefas do (MD, p. 15).

Na seqüência, fazemos referência à **tarefa coletiva** que tomou como apoio o (MD, p. 15) e que objetivava fazer refletir na LE a partir de um provérbio popular.

As memórias de A19 mais uma vez nos ofereceram uma oportunidade de constatar como se foram construindo as aproximações dentro da interação vivenciada usando e (co) construindo com e na língua-alvo quando, por exemplo, afirma: “*hoy estamos presentando*”. Com isso parece estar dizendo: hoje, juntos, estamos apresentando...

A seguir extrato de A19, **edição 4** (25/05/04):

#### Extrato 24

-A19- “*Hoy estamos presentando los proverbios mayas*”

-A19 - *Lo tomas o lo dejas?*”

-A21- “*El sol sale para todos*”

-A21- “*Ni tú, ni yo*”

-A26- “*Pueblo chico, infierno grande*”

-A20- “*A cada pájaro le gusta su nido*”

-A23- “*Daño por daño*”

O fato de interpretar a partir da perspectiva do participante A19 (**extrato 24**) permitiu-me entrar num ponto bem “*fascinante*” para mim como *pesquisadora-professora*, que foi o fato de ele apontar da sua perspectiva como aprendiz uma *imagem grupal-individual*, dentro do **cenário primário**, na qual se desenvolviam ações diferentes para produzir e trocar sentidos na língua-alvo na sala de aula de LE. Essa perspectiva foi marcada pelos termos “*hoy estamos*”, no sentido de uma ação comum, conjunta, na LE, a partir do *mundo real-maravilhoso* dos

provérbios Maias. Assim, ele colocou, os nomes de seus colegas, os quais foram acompanhados dos provérbios. Assim foi se formando e incrementando com o apoio dos Outros seu acervo próprio de provérbios em Espanhol.

Para ilustrar a tarefa **individual** sobre o provérbio “*A cada pájaro le gusta su nido*” selecionamos o depoimento do A1, **edição 1**( 16 /7/ 2005), apresentado a seguir:

### **Extrato 25**

-A1- Provérbio- “**A cada pájaro le gusta su nido**”

*“Yo no puedo estar de acuerdo (concordar) con eso que voy a contar, pero ese proverbio me hace recordar (a) un amigo que decía con una postura **Machista**, que el hombre es como un pájaro: él necesita mucho su nido, pero él necesita posar en otros gajos, conocer otros nidos, como signatura ( marca) natural de libertad. Todo eso (éso) solamente para justificar sus escapaditas, pero (lo) el peor es que (él)el cree plenamente en esa idea.”*

Conforme podemos interpretar, dada a ocasião que nos propiciou a escolha de A1 pelo termo “*me hace recordar*”, seu envolvimento com a tarefa propiciou-lhe uma oportunidade de opinar quanto ao ato de *machismo* a partir de uma *fascinação* em termos de *emoção* pelo provérbio que fez com que se recordasse do conceito antes mencionado. A afirmação parece carregar não só uma intenção de situar um conceito polêmico do mundo contemporâneo, o *machismo*, mas também contrapô-lo a outras perspectivas. A1 julgou o amigo, transmitindo-nos uma idéia de que existe *machismo* na sociedade brasileira atual. Assim, desde o início foi válido notar que ele explicitou que não concordava com a atitude do amigo por ter usado na LE o termo “*pero..... no puedo estar de acuerdo*”, o que pode ser interpretado como uma não concordância com a atitude do amigo. O ambiente que propiciou o depoimento de A1 foi aproveitado por todos (a professora e os aprendizes) para expandir o tópico do *machismo*, o qual possibilitou um envolvimento com a LE, já que todos apontamos e compartilhamos posições sobre ele.

Sublinhamos que segundo Cazden (1988) *o professor e os alunos compartilham responsabilidades pelo que mantêm uma relação de abertura para o Outro. Essa abertura entre o professor e o(s) aprendiz (es) propicia a comunicação num engajamento sustentado na interação com o Outro*

No entanto, podemos observar que A14, **edição 2** (10/2003), apontou em seu relato algumas considerações que discutiremos a seguir:

### **Extrato 26**

-A14- Provérbio. **“A cada pájaro le gusta su nido”**

*“El nido me recuerda mi hogar, aquello con que todos nos identificamos. El nido podría ser mi casa, mi barrio, mi ciudad, mi cultura propia”.*

Aqui neste outro extrato foi interessante observar como a aprendiz usou o mesmo termo que A1, *“recuerda”*, mas para apontar e retomar uma idéia diferente e desse modo refletir a partir do termo *“nido”*, o que podemos interpretar como se sentiu *fascinada ou atraída* pelo termo em questão no sentido de aproximação com sua *“casa, barrio, ciudad, cultura própria”* na LE. Segundo ela o *“nido”* é o lar, a cidade de cada um e até poderia ser o universo cultural de cada um. Isso nos indicou, que a entrada do termo *“nido”* na aula de ELE fez com que os aprendizes se envolvessem com a tarefa em questão e explicitassem o que esse termo podia significar para eles, aprendizes de LE. Ressaltamos que o termo foi interpretado como *o lar*, ponto de encontro da família e até talvez como um ponto de desencontro, considerando o *“machismo”* apontado por A1 no **extrato 25**.

A seguinte seqüência de A20 na **edição 4** (2004) nos propiciou mais uma interpretação do provérbio *“a cada pájaro le gusta su nido”*. A seguir:

## Extrato 27

-A20- “Había un árbol donde vivían muchos pájaros pero cada cual con su nido. Un día, llegó un nuevo (otro) pájaro con dos hijos pequeños. Este pájaro, fascinante, **Zezinho**, era muy astuto y vivía en los nidos de otros pájaros, mirando todo lo que los otros hacían. A él le gustaba entrometerse en la vida de los otros. Esa situación se repitió varias veces, durante algún tiempo, hasta (que) **Zezinho** darse cuenta ( se diera cuenta) que debía quedarse en su nido, a cuidar de sus hijos, pues a cada pájaro le gusta su nido”.

Como podemos observar, A20 nos ofereceu uma interpretação do termo *nido* apoiando-se num personagem *fascinante*, segundo ela, ao qual chamou de *Zezinho* e desse ponto de vista, nos contou uma historia apontando o termo *había* na LE. Além disso, fez menção e nos transmitiu um conjunto de crenças acerca do que para ela significava o lar, como o *nido*, e a *família*. O sentido de *fascinação* produzido pela dimensão *fascinante* desse personagem, o *Zezinho*, possibilitou que a aprendiz explicitasse sua perspectiva no referente ao conceito da *família*, na LE, sem abrir mão do eixo temático apontado a partir do material didático. Interpreto, assim, que A20 ao selecionar e usar o termo “*nido*” estava mostrando a *fascinação e a* importância que sua família tinha para ela. Esta foi uma forma encontrada pela aprendiz para apontar o conceito de *lar* como *nido*. Desta vez, o *Zezinho* foi um ponto de encontro intercultural entre os participantes, já que abriu novas possibilidades de agir na nova língua.

Nessa linha de **tarefas individuais** contando uma história com o apoio de um provérbio (MD,p. 15) fazemos referência ao depoimento de A22 , **edição 4** (29/5/2004), reproduzido a seguir:



## Extrato 28

### Provérbio-“ El sol sale para todos”

-A22- “*Yo pienso que Diane dos Santos es un ejemplo de como una persona puede agarrar(aprovechar) las oportunidades. Así yo pienso que el sol sale para todos, solo (sólo) que debemos aprovechar las oportunidades.*”

Evidentemente a aprendiz aproveitou o envolvimento com o provérbio, propiciado pelo MD, para fazer uma chamada de atenção a partir do termo “*yo pienso*” e desse modo trazer e mostrar na sala de aula de LE, sem quebrar o eixo temático sócio-histórico, uma personagem do Brasil atual, personagem pela qual sentia, sem dúvida, uma *atração e proximidade*, no sentido de “*admiração-real maravilhosa*”. Essa autêntica visão de uma realidade pela qual sentia fascinação, foi expressada pela aprendiz na LE, como “*saber aprovechar las oportuidades*”.

Assim, ao explicitar que, de sua perspectiva, *as oportunidades devem ser aproveitadas por todos*, podemos interpretar que a aprendiz concilia dois mundos; *o atual, contemporâneo* e o mundo do falar *fantástico ou pré-hispânico*, com seus personagens míticos, fonte de lendas e mitos, que lhe ofereceram a ela, como aprendiz de ELE, a oportunidade de incrementar, enriquecer e aprofundar seu acervo histórico-cultural. Interpreto que o fascínio pelo “*real-maravilhoso*” produziu um envolvimento que mexeu com a ancestralidade de uma identidade escondida e “*viva*” dos aprendizes de ELE. Isso deflagrou “*a vontade de significar*” na nova língua numa interação “*vivenciada*” e sem simulações.

### 5. 6. 3 Concluindo a primeira etapa: dos conceitos de Mitos e Lendas até os testemunhos e Provérbios Maias

Pode-se interpretar que o ambiente criado para o desenvolvimento da LE fez com que os aprendizes das **seis cenas do cenário primário** trocassem sentidos enquanto se envolviam na solução de tarefas individuais e coletivas numa tentativa de significar nela sem simulações. Isso fez com que começassem a circular na sala de aula diversas interpretações sobre um mesmo assunto, em que se erguia o eixo temático sócio-histórico, adotado pela autora do MD.

No caso das tarefas com mitos e lendas (**extratos 1-13**), cada um dos aprendizes fez um apelo às lendas brasileiras; isto pode ser interpretado como “*nós aprendizes brasileiros de ELE, temos também nossa mitologia*”, e “*nossos personagens mitológicos de nosso, real-maravilhoso, Amazonas*”. Interpretamos desta vez que o “real-maravilhoso” foi trazido para a sala de ELE como um resgate histórico -social de uma cultura “viva”, “genuína” e “real-maravilhosa” do Brasil. Interpreto que o fascínio pelo “real-maravilhoso” produziu um envolvimento que mexeu com a ancestralidade de uma identidade escondida e “viva” dos aprendizes de ELE. Isso deflagrou “a vontade de significar” na nova língua numa interação “vivenciada” e sem simulações.

De acordo com a tarefa de descrição de **Palenque** (MD, p.13-19) (**extratos 14-23**) observou-se que a admiração que despertou esse testemunho Meso-Americano nos aprendizes conjugou uma visão do *homem e da natureza* interligada a um mundo “*fascinante e desconhecido*” pelos mesmos, mas que graças à oportunidade oferecida pelo “discurso da sala de aula de ELE” ia enriquecendo o acervo histórico-cultural dos alunos.

Desse modo, interpreto que os aprendizes foram capazes de desempenhar ações com

potencial de envolvimento na língua-alvo. Essa impregnação da língua nos aprendizes serviu como forma de desestrangeirização e de fazer avançar o desenvolvimento da competência comunicativa. A interação “vivenciada” foi propiciadora do desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem sem simulações na comunicação interativa *contínua* com Outros. Desse modo, o aprendiz de ELE vivenciou a comunicação plena na nova língua, abrindo-se para a apropriação dela.

Quanto ao desenvolvimento de tarefas, tomando como apoio os provérbios Maias (**extratos 24-29**), foi compensador constatar como cada um dos aprendizes selecionou um provérbio para narrar e, a partir daí, contar uma história e assim compartilhar sentimentos e emoções na língua-alvo na sala de aula de ELE. Com base no antes apontado, pode-se afirmar que cada um dos aprendizes foi responsável pelos significados que atribuiu as suas ações na consecução das tarefas. Assim, nesse processo de produção e (co) construção de sentidos foram compartilhadas diferentes interpretações acerca de um mesmo assunto na LE numa interação “vivenciada” flexível, sem simulações e de abertura para o Outro.

Tudo colabora para afirmar que as tarefas, acima mencionadas constituíram um micro-ambiente *intercultural* privilegiado para trocar, produzir e interpretar sentidos na LE. Esses sentidos, no caso das tarefas com os provérbios, basearam-se em histórias relacionadas ao mundo dos aprendizes (**extratos 25-26-27**).

Fechamos, a seguir, nossa análise e interpretação dessa tarefa com provérbios apoiando-nos nas memórias de A20, **edição 4** (2004), por meio dos quais a aprendiz reflete acerca da tarefa em questão:

## Extrato 29

-A20- “*Cada alumno habló sobre un proverbio. Es interesante observar que dos personas hablando del mismo proverbio, tienen puntos de vista distintos*”.

Vê-se, assim, como A20 contribuiu para nossa análise enquanto *pesquisadora*, inclusive para esclarecer e interpretar como ia se conformando o processo de ensino-aprendizagem da ELE. Ela usou os termos “*es interesante observar*” e colocou em sua observação como aprendiz, que *duas pessoas* podiam falar sobre um mesmo assunto e fazer interpretações diferentes. Podemos interpretar que A20 estava explicitando que a sala de aula de ELE havia lhes oferecido, a possibilidade de marcar seus espaços, para significar nessa língua.

## 5.7 Os Astecas: os personagens míticos e a natureza

A partir das memórias de A19, **edição 4** (31/ 6/2004), continuo meu relato analítico:

## Extrato 30

-A19- “*Como dijo la profesora en la clase primera.....Hoy estamos empezando a reflexionar sobre lo “fascinante” que fue la cultura Azteca*”.

O enunciado produzido pelo aprendiz permitiu-me interpretar que meu envolvimento como *professora* com a comunidade de aprendizes do cenário primário se remetia ao primeiro dia de aula. A19 apontou para isso mediante o enunciado “*como dijo la profesora en la primera clase*”. Assim, o aprendiz explicitava na LE que já conseguia diferenciar um *antes e um depois*,

no processo de apropriação da língua-alvo, que se estava desenvolvendo no cenário primário, e no qual ele, sua professora e seus colegas de cena estavam interagindo desde o primeiro dia. Isto poderia ser interpretado como estando o processo em desenvolvimento abrindo-lhes espaços para se socializarem com o resto da turma; o fato foi explicitado pelo aprendiz, ao incluir o termo “*estamos*” em seu relato (**extrato 30**).

Assim, apoiando-se na reiteração dos termos “*como dijo, estamos*”, o aprendiz conseguiu explicitar que foi “*nesse momento inicial de aula*” que começou a refletir sobre o assunto e a se envolver com o conteúdo *fascinante*. Interpreto que foi nesse momento que a LE foi se aproximando dele. A competência de uso da nova língua estava se desenvolvendo numa comunicação plena com o Outro.

Assim, A19 abriu-nos o caminho para iniciar nossa análise e interpretação das ações na LE que se desenvolveram no ambiente criado pelo mundo “*fascinante*” dos Astecas.

Foi constatado em meu plano de aula, o mundo Asteca chegou à sala de aula de LE, contando que o **Aztlan** ou lugar mítico Meso-Americano, segundo o referido no MD (p.23) foi o ponto de partida dos Astecas. Assim foi descrito por A28, **edição 4** (2004), o **Aztlan**:

### **Extrato 31**

-A28- “*Después de mucho reflexionar, tuve la seguridad **el Aztlán**. Ese lugar mítico, ese lugar lleno de magia, fue el aspecto escogido. Así, que voy a hablar de un lugar especial, de donde, según **las leyendas**, vinieron los Aztecas*”.

No depoimento de A28 **edição 4** (2004), sobre o **Aztlan**, a aprendiz explicitou que *depois* de muito refletir, ela, aprendiz de ELE, teve a certeza de que o *Aztlan* seria o assunto escolhido para sobre ele explanar na sala de aula o mundo pré- hispânico. Para reforçar sua escolha, a aprendiz usou o termo *mucho*. Nesse sentido, ela explicitou que a sua escolha não foi

aleatória, mas produto de uma reflexão. Sublinhamos que a *fascinação pelo mundo pré-hispânico*, foi apontada pela aprendiz com o termo *lleno de magia*. Foi possível interpretar, que a aprendiz atravessou um processo de reflexões que foram se enriquecendo com a aproximação à língua-alvo. Interpretamos que A28 conseguiu e atingiu sua *autonomia para significar*; fato que remarcou com *”tuve la seguridad”*. Dessa maneira, a aprendiz marcou e explicitou que seu envolvimento com a LE foi um produto de reflexões e esforços sustentados no processo de apropriação extensivo e aprofundado. Esse esforço sustentado foi significado com o termo *“después”*, ou seja, houve também um *antes e um depois* no processo de aproximação com a LE. Interpreto que o ambiente propiciado pela **“tarefa do Aztlan”** estava propiciando a possibilidade de significar na língua-alvo sem simulações.

### 5.7.1 O Aztlan abriu um espaço para o sistema da língua

O depoimento de A28 (**extrato 31**) sobre o **Aztlan** me permitiu apontar alguns aspectos da língua como o uso do *“mucho/ muy”* em Espanhol, apontando ao termo *“mucho reflexionar”* do relato da aprendiz. A seguir;

#### **Extrato 32**

Desse modo, fizemos outra família de palavras. Desta vez foram agrupados termos como *“mucho maíz, muchos frijoles, muchos provérbios, muy fascinante”*. Assim, convergimos que *“Lo más fascinante del reinado del Dios Quetzacoatl fue que había mucho maíz”*.

Entretanto, voltaram a recircular na sala de aula os termos *“maíz, frijoles, provérbios, e fascinante”*, desta vez no espaço aberto para refletir nos segredos *“fascinantes”* da estrutura da

língua-alvo.

Como professora escrevi no meu plano de aula que dos versos da chegada dos Astecas (MD, p.26) me fascinava como se projetava “*a grandeza de uma cultura que sempre se vê maior do que é, mas que ao mesmo tempo acredita que o outro a veja menor do que ela é*”, por um lado o excesso, a expansão, as viagens, o mito do descobrimento; por outro, o medo de um olhar exterior que a visse *diminuída e decaída*. Precisava, como *pesquisadora*, passar essa visão “real-maravilhosa” da chegada dos Astecas aos aprendizes de ELE. Considerava que deveria discutir esses versos com os aprendizes de maneira a recriar *os personagens míticos com a natureza*. Neste caso, foi *a águia Asteca* o ponto de “fascinação”.

Assim, A4, **edição 1** (17/7/2003) descreve esse momento da chegada dos *Astecas* com o apoio (MD,p.26).

### **Extrato 33**

-A4- “*Los Aztecas llegaron a un lugar ( sitio) donde ya tenían (tenia) un jefe. Era un águila que mataba (matava) (\*a) los pájaros más(mas) débiles. Ahora, los aztecas, siendo (\*los) más fuerte(\*s) que el águila son los nuevos jefes de aquel sitio.Esa es la ley de la naturaleza donde los más fuertes dominan a los más débiles (debiles)*”

É preciso observar no extrato acima *a originalidade* do aprendiz ao destacar um personagem como a *águia Asteca* como *chefe*. Portanto, pode-se interpretar que houve explicitamente uma intenção de retratar o momento da chegada dos Astecas à “*terra prometida*” a partir de um olhar de *grandeza* que fez com que se apoiasse no termo “*jefe*” na LE, termo esse com um sentido de *poder*. Foi a partir dessa perspectiva que deslocou sua *fascinação* enfrentando dois personagens: a *águia* e *os Astecas*. No entanto, interpretamos que o sentido do poder da *águia* foi contrastado com outros termos na LE como *debiles ou fuertes* que

ofereceram ao aluno a possibilidade de expressar a *emoção* que permitiu o envolvimento com a tarefa em questão. Assim, voltou à sala de aula o tema da *natureza*, mas, desta vez, com uma reflexão apontada para a LE pelo aprendiz “*donde los más fuertes dominan a los más debiles*” (**extrato 33**).

O surgimento da *águia* no cenário primário como *personagem mítico e real-maravilhoso* foi aproveitado pela *professora* para destacar que *hoje* a mesma forma parte do *escudo e da bandeira do México*.

Apareceram diferentes versões da *águia* nesse cenário tais como as de A20, **edição 4**, (2004) e de A19 (**edição 4**), descrevendo e desenhando a *águia*. Parece-nos interessante neste ponto analisar e interpretar o depoimento a seguir:

#### **Extrato 34**

##### **‘El águila Azteca’**

*-A20- “Su aspecto robusto representa su grandeza. Sus garras fuertes y afiladas uñas son símbolo de su valentía. Esas poderosas garras junto con su pico corto, fuerte y ganchudo le permiten cazar sin un esfuerzo excesivo las diversas presas. Sus grandes ojos representan su inteligencia y vivacidad. Sus alas largas y anchas hacen su vuelo potente y pausado. El nido es su hogar. Dentro del nido se observan plumas ricas y multicolores de infinidad de aves. Las plumas son símbolo de su desarrollo y riqueza”*

O envolvimento de A19 com a descrição de A20 (**extrato 34**), nos permitiu observar e interpretar que estavam compartilhando sentidos na língua-alvo num processo de desenvolvimento e apropriação da LE que pode ser interpretado como de “*cumplicidade e comprometimento entre dois aprendizes*” com e na LE, numa *vontade, emoção e esforço*



*conjunto* para significar e produzir sentidos numa dinâmica de produção e troca de sentidos na LE, a partir da *emoção* compartilhada no desenvolvimento e envolvimento com a tarefa da descrição da *águia Asteca*. O envolvimento e vontade de significar na LE fez com que A19 se tornasse o desenhista principal da sala de aula. Pode-se interpretar que houve um envolvimento interativo compartilhado e “vivenciado” entre A20, A19 e A27 que pode ser descrito da seguinte maneira: *A19 fez a descrição da águia, A19 o desenho dessa descrição de A20 e A27 opinou sobre o que estava acontecendo*. O ambiente foi propício para a co-construção de sentidos compartilhados numa mesma perspectiva a partir do eixo “real-maravilhoso” socio-histórico. Interpreto que houve um envolvimento pleno de comunicação com o Outro. Observamos que a tarefa da descrição da *águia Asteca* (A20) envolveu a capacidade de uso da nova língua sem simulações, assim como o domínio de estratégias não verbais como ocorreu com o desenho da *águia* por (A19). Observamos que o termo *robusto* foi expandido a outros termos na LE como *fuerte, poderoso, afilado e potente*, entre outros.

### **Extrato 35**

*-A-27- “ Lo que más me gusto fue el dibujo de A19 que se mostró como un verdadero artista”.*

Pode-se interpretar que A27, **edição 4** se fascinou, se emocionou com a tarefa da descrição da *Águia aproximando-se de seus colegas*. O fato foi enunciado pela aprendiz como “*lo que más me gustó*”, o que poderia ser interpretado como algo que a tenha fascinado ou atraído, levando-a elogiar seu colega, A19, nomeando-o “*un verdadero artista*”.

O protagonista do enredo em sala de aula nesse dia foi a *águia*, assim como A19 e A20, na produção e construção da tarefa em questão. Resultou que o tamanho *da águia* foi destacado

por A19 em seu desenho. Interpretamos que essa foi *a saída* encontrada pelo aprendiz para expressar uma grande emoção: *eu, aprendiz de Espanhol, estou interpretando e trocando sentidos com uma colega na língua-alvo*. Foi, sem dúvida, a representação de **um personagem mítico** da Meso-América, aos olhos de **dois aprendizes brasileiros de ELE**.

Essa tarefa foi primeiro desenvolvida (individualmente) por A20. Num segundo momento foi compartilhada com A19 como uma tarefa a dois e logo foi, num terceiro momento, compartilhada com o resto da turma de aprendizes de ELE. O patrimônio da sala de aula se enriquecia com uma “nova” visão da águia Asteca, desta vez aquela dos aprendizes de ELE. Isto quer dizer que se tornava mais próxima para eles a compreensão da **águia Asteca**. Assim, interpretamos o termo patrimônio num respeito mútuo pela cultura do Outro. A competência comunicativa na língua-alvo se enriquecia e se expandia com contornos culturais numa interação “vivenciada” que se caracterizava por ser expandida, aprofundada, personalizada e compartilhada com o Outro.

Assim, notamos que A20 (**extrato 34**) conseguiu significar e transmitir na LE a *fascinação* que despertou nela o personagem mítico-histórico da Meso-América, neste caso a águia (MD, p.26). Podemos até interpretar que a aprendiz se *emocionou* no desenvolvimento da tarefa e se arriscou a explicitar, numa *aproximação real-maravilhosa*, que “*dentro del nido se obserban*”, ou seja, que “*eu observei*”. Tal esforço certamente incrementou a “vontade de aproximação” da nova língua. Houve um envolvimento *dinâmico de interação vivenciada sem simulações* no sentido de envolvimento com a tarefa que foi compartilhado com o restante dos aprendizes.

A20 se referiu ao termo *nido* como o *lar* da **águia**. Essa referência também foi usada por A14, **edição 2 (extrato 26)**, o que nos permitiu interpretar que as duas aprendizes estavam

revitalizando valores de *pertencimento*, enquanto significavam na língua-alvo no universo de *troca e produção de sentidos* propiciado pelo envolvimento *fascinante* com o eixo histórico.

É lícito apontar aqui como contraponto que no cenário secundário assisti a uma aula na qual a professora ensinava uma música a seus alunos e explicitava que o “gavião matava e seduzia as suas mulheres”. A professora explicou nesse momento os sentidos do termo “gavião”. Interpreto que era preciso que os alunos compreendessem o sentido do termo na música, já que o “gavião” era um homem e não um pássaro. Foi aproveitada a seqüência para explicar que na cultura da professora o “gavião” é também um homem que seduz as mulheres. Assim, o termo mexeu com a dinâmica da sala de aula, mas não houve uma interação momento-a-momento, de uma convivência sem simulações que permitiria “vivenciar a língua”. Isto quer dizer que essa foi uma ação “positiva” da professora que não foi aproveitada para desenvolver atividades e tarefas no andamento da aula.

Esse tipo de ocorrência foi comum em outras aulas, nas quais as situações de comunicação, embora tivessem a participação dos aprendizes não revelavam uma comunicação “plena”, já que não permitiam a inclusão de novas expectativas.

Nesse sentido, e como contraponto, fazemos referência a outra aula de EL2 observada no **cenário secundário**, na qual a professora ensinava provérbios a pedido dos alunos. Entre eles, foi mencionado “*água que no haz de beber déjala correr*”. Numa tentativa de entender o que estava acontecendo na sala de aula, escrevi em meu caderno de anotações que um aprendiz não conseguia entender o porquê de “*dejar correr el água*”, apesar dos esforços da professora para se explicar.

Em entrevista pessoal (junho, 2005) a aprendiz, brasileira, do nordeste, me explicou que a *água* era uma grande riqueza de que *todos devíamos cuidar e não jogar fora*. Foi possível

interpretar que o fato de não haver conciliação com o enunciado do provérbio com a “*realidade social*” da aprendiz produziu um estranhamento que fechou as portas para o entendimento desse fraseologismo.

Voltamos ao **cenário primário**, e desta vez para a tarefa das **chinampas**. A seguir, o depoimento de A30, **edição 5** (23/10/2004) que nos descreveu as chinampas ( MD, p.28). Essa técnica de cultivo dos Astecas foi mencionada no MD e a tarefa foi desenvolvida com o apoio de recursos da *internet*.

### **Extrato 36**

-A30- “*Una forma muy inteligente de cultivar alimento (s) como el maiz ( maíz), el tomate, las calabazas y otros, aprovechando las extensas lagunas, construyendo terraplenes **abrazados** con (por) árboles plantados*”.

Interpreto como *pesquisadora* que o aluno conseguiu passar uma imagem dessa técnica de cultivos, retomando o termo *maiz* (MD, p. 6 ) e incorporou e defendeu o uso do termo *abrazar* em sua descrição. Em seu envolvimento com a tarefa, o aprendiz sustentou o uso do termo desenhando uma *chinampa* na lousa. O fato de o aprendiz ter experimentado um *fascínio* por essa técnica de cultivo pré-hispânica fez com que *todos abraçassem* o termo nesse contexto. Ao se sentir a vontade de significar na língua-alvo, o aprendiz conseguiu com *esforço*, passar o sentido desejado. Interpretamos, assim, que a tarefa em questão ofereceu-lhe a possibilidade de significar na LE, o que nos permite destacar que o ambiente proporcionado foi um convite para a produção e troca de sentidos em ELE, enquanto se apontavam referências e semelhanças com outras técnicas de cultivo como o “*arroz ou a coa*” como ferramenta do cultivo nas *chinampas*. O envolvimento interativo atingido fez com que outros ambientes fora da sala de aula de LE como a *internet* começassem a ser freqüentados pelos aprendizes.

Interpreto como *pesquisadora* que nos *fascinou* a todos (professora-aluno) a maneira como A30 *abraçou* a LE no sentido de apropriação para significar nela. Foi possível constatar como os aprendizes continuavam desenvolvendo uma competência de uso na LE sem fingimentos, assim como produzir e trocar sentidos num eixo “real - maravilhoso”. A30 foi capaz de descrever uma técnica de cultivo da cultura Asteca numa comunicação plena com o Outro atravessando uma realidade sócio-histórica “real-maravilhosa viva e genuína de nossa América” a partir da sua própria visão do mundo.

Podemos interpretar que A30 para se explicar e compensar os possíveis problemas de comunicação ao utilizar o termo “*abrazar*” desenhou uma *chinampa* na lousa. Assim, ele consegue estabelecer uma comunicação plena e dinâmica com o Outro. Nada foi idealizado nem arbitrário, no sentido de idéia sem correspondente na realidade. Por isso interpretamos que A30 redimensionou o termo “*abrazar*” sob uma *dimensão fascinante, profunda e personalizada*.

Aqui abri um espaço como *professora* para enfatizar e refletir sobre os termos *cazar*, *pescar*, *recoletar* e continuar enriquecendo a tarefa “**Meu vocabulário do curso**”.

- maíz
- Frijoles
- Yuca (Mandioca)

Pode-se interpretar que os Astecas também pescavam, plantavam *maíz*, *frijoles*, *yuca* nas *chinampas*, as quais “fascinaram” A30 e fizeram com que fossem abraçadas pelo termo “*abrazar*” na LE.

A seguir, apoio-me nas memórias de A 28, **edição 5** (10/2004), o mesmo participante-aluno na pesquisa que nos relatou o acontecido na sala de aula no desenvolvimento da tarefa

(**extrato 36**), para interpretar o que se segue:

### **Extrato 37**

-A28- “A30 describió una chinampa y la dibujo en el pizarron. Explicó paso a paso. Ahí comenzamos a hacer preguntas.”

Pode-se interpretar em relação ao depoimento de A28 que a tarefa desenvolvida pelo aprendiz (**extrato 36**), fez com que todos se *sensibilizassem* com o termo *abrazar* na LE e a partir dele apontassem questões e inquietudes conforme foi apontado por A28.

Dessa tarefa começaram-se desenvolver outras tarefas, que tiveram como apoio o vídeo e a internet (extratos 21 - 36) para explicar e descrever “*el juego de pelota Asteca*”. A seguir A28, **edição 5** compara para os demais, esse *ritual Asteca*, com o nome contemporâneo de “*juego de pelota*”, com um time de futebol. A seguir; a tarefa “**El juego de pelota**”:

### **Extrato 38**

-A28- “El principal espectáculo de los pré- hispánicos era el juego de pelota, parecido al futbol. Pero en realidad era más que un simple juego era una ceremonia”.

É possível interpretar que a aprendiz conseguiu ir à essência do conceito “*juego de pelota*” por meio de dois níveis dentro do desenvolvimento da e do envolvimento com a tarefa. Pode-se dizer que ela se *envolveu com essa idéia*, primeiramente aproximando-se da sua realidade sócio-histórica fazendo referência ao jogo do futebol que tem um sentido para ela e a partir dessa *aproximação*, analisando e refletindo que, na verdade, não era um *jogo*, mas uma *cerimônia ou ritual*. A tarefa propiciou momentos de *associações, reflexões e implicou* uma análise da parte da aprendiz através de *uma vivência* muito próxima a ela, *o jogo de futebol*.

Pode-se interpretar que o que *a fascinou* foi entender que esse não era propriamente um *jogo mas um ritual*. Desse modo, a aprendiz apontou como resolveu o conflito da interpretação do significado, evitando a não-comunicação com o Outro. Esse fato foi significado na LE pela aprendiz, enquanto outro aprendiz, A29, fazia referência ao jogo brasileiro da “*queimada*”. Podemos interpretar que A29 comparou esse ritual Asteca com o jogo brasileiro numa tentativa de nos explicitar que o Brasil é um país com uma cultura *fascinante* e igualmente “*real-maravilhosa*”. Desse modo, os aprendizes brasileiros de ELE explicitaram que, além do futebol, tinham outros jogos que formavam parte de sua cultura.

## 5.7 Os Incas

### Semana 8

Desta vez como *professora* e valendo-me do MD (p.36) mostrei com o apoio de mapas da região andina, o centro do desenvolvimento dessa cultura pré-hispânica, inserida numa natureza completamente diferente das regiões antes visitadas da Meso-América. Precisava como *pesquisadora* fazer os aprendizes notarem esse “fascínio”. Essa era uma região, um espaço, mas que me permitia mergulhar na relação *homem-natureza*.

Apoiando-me, *como professora*, em imagens especialmente selecionadas, mobilizei emoções e fiz associações que permitiram que os aprendizes brasileiros de Espanhol LE visualizassem a região andina, sem abrir mão da relação *homem - natureza*.

Assim, A2 e A3, **edição 1** ( 17/7/ 2003) desenvolveram a tarefa do (MD, p.38) na qual deviam descrever os Andes. Vejamos a seguir:

### Extrato 39

-A2- “Es un conjunto de cordilleras de mucha altitud que no posee mucha vegetación y con temperaturas muy frías, donde algunos picos están siempre nevados.

-A3- Pero en medio de todo este paisaje, también encontramos regiones con lagos, con ríos ( rios) y con mucha vegetación.”

Interpretamos que os aprendizes descreveram a região dos Andes agrupando termos na LE como *mucha altitud, mucha vegetación, temperaturas muy frías*. Essas associações de sentidos passaram o efeito desejado: a descrição dos Andes. Os termos tiveram uma significação para os aprendizes, e isso fez com que fossem usados em função da descrição da paisagem andina. No entanto, embora colocados como tais, as escolhas dos termos não foram aleatórias, mas determinadas pela vontade de observar e descrever “*suas próprias perspectivas*” sobre a região andina. Chega-se, dessa maneira, a estabelecer uma relação entre termos como *nieve-nevado* na LE, numa tentativa de atribuir e fornecer contrastes na descrição.

A descrição da tarefa (**extrato 39**) propiciou a possibilidade de *recriar, explorar e expandir* termos na LE, tomando outros como apoio. O fascinante desse contexto voltou a reaparecer numa perspectiva que poderia se associar ao termo *mucho*, no sentido de *atração* pela paisagem andina e suas características próprias, como é *altitud* em contraste com os *rios e lagos*. Essa fascinação foi descrita pelos aprendizes brasileiros de ELE.

Assim, A1, A5 e A4, **edição 1** (17/7/ 2003) desenvolveram a mesma tarefa e descreveram os Andes como a seguir:

### Extrato 40

-A1- “La cordillera de los Andes es un conjunto de montañas muy altas (4000m de altitud) donde hace mucho frío (frío) a pesar del sol.

-A5- La vegetación es baja y escasa. En la cumbre de las montañas hay nieve en el verano

-A4- y en esa época las montañas son muy bonitas debido (devido) a diferencia de colores entre ellas.”



Interpreta-se que na perspectiva dos aprendizes brasileiros de ELE, a imagem dos Andes percebia-se como uma imensa e exótica paisagem, numa região de proporções “*míticas*”, exuberantes, indicadas pelos termos “*cumbre, nieve, nevados, diferencia de colores en la vegetacion. O fascinante do frio, da neve*, dessa região montanhosa foi contrastado apoiando-se no termo *apesar de*, com o *sol e a vegetação*. Mais uma vez observou-se, um deslocamento de termos e sentidos na LE para descrever a natureza da região que foi recriada pelo uso dos termos *baja y escasa* em contraponto com o sol.

Foi significativa observar como os aprendizes continuavam agrupando termos em suas descrições, sem abrir mão da relação *homem-natureza* que já formava parte do nosso patrimônio da sala de aula de ELE.

A lenda dos irmãos **Ayar** entrou na sala de aula de ELE, trazida pela *professora*. Fascinava-me que aqueles legendários personagens, **os Ayar**, surgiram do lago Titicaca para dar vida o **Cuzco**, hoje patrimônio da humanidade. Como *pesquisadora* era preciso transmitir esse “fascínio” ao cenário da sala de aula. A lenda mostrava como a relação *homem-natureza* está ainda “viva” e perto do Brasil. Dessa lenda, contada por mim como *professora*, tomando como apoio os conteúdos do (MD, p.36-38), nasceu a tarefa individual de descrever a família **Ayar**.

A aprendiz A 27 da **edição 4** (2004) nos descreve essa família andina conforme o texto a seguir a seguir:

## Extrato 41



Un pequeño dibujo de los  
hermanos Ayar

-A27- **“Ayar Cachi:** todos los hermanos Ayar eran muy fuertes, pero Ayar Cachi era excesivamente ( excesivamente) fuerte. Sus brazos eran como troncos de acero. Su pecho era impenetrable. Pero Ayar Cachi era imprudente e (y) muy codicioso. Por eso (éso) los otros hermanos lo encerraron en la cueva. **Ayar Uchu:** era muy bondadoso, su corazón era muy grande y generoso. Era religioso y siempre daba (daba) gracias a el (al) Sol. Así fue el electo para se transformar ( ) en piedra, en huaca principal. **Ayar Auca:** era chismoso y imprudente, pero muy bondadoso. Su curiosidad fue la responsable de su transformación en piedra. **Ayar Manco:** era responsable, inteligente, fuerte, hábil, cuidadoso y el líder de los hermanos Ayar. Por eso (éso), también fue el primer líder de los Incas”.

Note-se, portanto que A27 descreveu os irmãos **Ayar**, como *personagens mitológicos* e legendários a partir de uma perspectiva de *fascinação* e envolvimento com a tarefa, resultando do fato de que eles formavam uma família *poderosa*. A aprendiz marcou esse fato com termos como *“fuertes, como troncos de acero, impenetrables bondosos, intelegentes”*. Esses personagens emergiram no lago Titicaca, considerado uma grande reserva natural e fonte de riquezas da humanidade que tem fronteiras próximas ao Brasil. A nosso ver, a aluna associou e agrupou termos como *“la inteligencia, la codicia, la bondad y la maldad”* numa tentativa de estender seu uso da LE. Essas qualidades apontadas pela aprendiz ainda estão presentes no

mundo atual. A aprendiz concluiu seu relato fazendo uma associação com o termo “*por éso*” enquanto explicitava as razões da nomeação de um dos irmãos como o *líder ou chefe do grupo*. Houve *uma aproximação* entre a imagem legendária da *familia Ayar* e o mundo contemporâneo da aprendiz de ELE. Desse modo, a aprendiz fez referências a valores e legados sociais na LE. Essa *emoção* só poderia ser atingida em termos de *apropriação e aproximação sustentada* com a língua-alvo.

A seguir o depoimento de A6, **edição 2** ( 10/2003):

#### **Extrato 42**

*-A6-“Lo que más me gusto (gustó) de la clase pasada fue el Video Copus Christi en Cuzco. Esa festividad se celebra en el Brasil tambien (también).*

O vídeo *Corpus Christi em Cuzco* mostrou e conjugou a fusão da dimensão laica com o sagrado, do estado com a igreja em Cuzco, de construções hispânicas com base nas culturas pré-hispânicas. Coincidentemente, no Brasil, a festividade se celebra no dia 9 de junho e é feriado.

A visão passada pela aluna, foi a da vigência de um *patrimônio histórico-cultural* inserido na sala de aula de LE, enquanto eles, os aprendizes brasileiros de ELE, conseguiam valorizar e até fazer uma referência a sua realidade social no Brasil. Assim, existem e foram marcadas pelos aprendizes *duas celebrações* sobre um mesmo evento: *uma em Cuzco, no Peru e outra no Brasil*, em dois territórios geograficamente diferentes, mas, no mesmo continente, que celebram os mesmos acontecimentos religiosos. Pode-se interpretar que a diversidade intercultural inerente à celebração do Corpus Christi em termos de legado sócio-histórico envolve um eixo de “fascinação” para os participantes da sala de aula de LE, que desta vez misturou-se à comemoração de um evento religioso. Assim, foi destacado pela aprendiz, na sua

perspectiva de aluna brasileira de Espanhol LE. É lícito apontar que houve um desdobramento de uma *realidade social* para *Outra*, propiciado pelo envolvimento com a tarefa.

Com o objetivo de aprofundar a definição das características desta celebração constatei que segundo Câmara Cascudo (2001, p. 162) *o Corpus Christi é uma das mais solenes procissões católicas em Portugal e que manteve a tradição no Brasil*. Constato que segundo Câmara Cascudo (2001, p. 309) “o rei Fernando de Portugal recebeu a tradição de São Jorge por intermédio dos ingleses, que o tinham como padroeiro. Na festa de Corpus Christi no Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, por exemplo) a figura de São Jorge montando um cavalo branco aparece sempre”. A lenda de São Jorge também foi contada por A19 segundo consta do **extrato 11**.

Assim, poder-se-ia interpretar que as contribuições ao discurso de sala de aula alcançavam uma dimensão sócio-histórica ampla, dada pela vontade de (co) construir sentidos com e a nova língua.

A27 na **edição 4**, (10/2004) expandiu o antes apontado por A6 ( **extrato 42**):

### **Extrato 43**

- A27- “*Lo que más me he impresionado en la clase del 19 de junio fue el video sobre las fiestas de Corpus Christi en Cusco. También disfruté de la discusión en grupo (con A25 y A26) sobre el punto de vista personal del video*”.

Desse modo, interpreto que o termo *impresionante* foi harmonizado com os termos *desfrutei* e *fascinou*. A nosso ver, foi a discussão com outros colegas sobre o mesmo evento religioso no Peru e no Brasil que fez com que A6, A27, A25, A26 se *impressionassem* ou se *fascinassem* e por isso estabeleceram uma relação significativa plena com o Outro.

A seguir, a tarefa individual “Os Chasquis” que tomou como apoio o (MD, p. 46) desenvolvida por A22, edição 4 (2004):

#### **Extrato 44**

*-A22- “Pero por qué estoy hablando de “comunicación” en el trabajo final de un curso sobre culturas prehispánicas? Hay un motivo muy importante para eso! Por ser la comunicación tan necesaria en el presente, al estudiar sobre sus formas durante el imperio inca, quedé extremadamente intrigada con varios puntos, como la velocidad que las informaciones recorrían, mismo sin que estén escritas. Decidí investigar en la internet más sobre el asunto, y percibí () que él envolvía también las redes de caminos y los llamados quipus”..... “La palabra Chasqui significa “mensajero” en el antiguo dialecto inca”.*

Interpreto, apoiando-me na pergunta posta pela aprendiz no início do (**extrato 44**), o porquê de sua escolha para falar dos *Chasquis*, que ela apontou a *necessidade de se comunicar* no mundo contemporâneo, na procura de uma aproximação a sua realidade social como a brasileira. Ela precisava de uma *aproximação* e foi a partir desse encontro com sua realidade social, que se envolveu com a tarefa. Essa aproximação foi significada com a expressão “*me intrigo*”. O termo pode ser interpretado como um *fascínio* pela descoberta de que já em tempos remotos existiam outros meios eficazes de *comunicação*. Essa fascinação fez com que a aprendiz mergulhasse no termo *chasquis* até chegar ao significado do mesmo. Desta vez fez mais uma descoberta que apontou para e significou com o termo *mensajero* na LE. Portanto, podemos dizer que primeiramente se *fascinou*, depois *decidiu* aprofundar e finalmente descobriu um mundo novo e “*fascinante, real - maravilhoso*”, para ela, aprendiz de espanhol, LE. Essa emoção foi significada pela aprendiz quando explicou para seus colegas e professora o porquê de sua decisão na escolha do tópico. O envolvimento com a tarefa implicou muito além do comunicar

unilateralmente algo a alguém, produzindo um envolvimento “vivenciado” com a LE sem simulações.

A partir da análise e interpretação que se foi construindo através deste capítulo consideramos que o processo de ensinar e aprender a língua estrangeira (ELE) foi se (co) construindo com o apoio de um MD fonte e tarefas numa “interação vivenciada” que foi estendida, aprofundada e personalizada ao marcar a “vontade de significar” na LE com o apoio do termo “fascinante”. Isso gerou uma produção e troca de sentidos na língua-alvo com características específicas que descrevemos a seguir:

A partir dos extratos 1 - 44, no quadro a seguir apresentamos as características gerais da interação vivenciada registradas, na análise e interpretação dos depoimentos com apoio de tarefas individuais e coletivas.

#### **Quadro n. 07 – Interação vivenciada**

<b>Características</b>
1. É sócio-historicamente situada.
2. Tem foco no sentido.
3. Promove a troca e a produção de sentidos afiliados a um eixo sócio-histórico, assim como o desenvolvimento de ações subseqüentes nos micro-ambientes constituídos em tarefas individuais e coletivas.
4. É aberta, ampla e flexível. Dá chances de uso da nova língua sem simulações e num respeito mútuo pela língua e a cultura do Outro.
5. Tem apelo afetivo.
6. Representa um desafio.
7. Implica esforço sustentado.
8. Implica assumir responsabilidades.
9. Tem sentido de relevância.
10. É expandida, aprofundada e personalizada.
11. É dinâmica.

No quadro (08) a seguir, temos um resumo caracterizador da interação vivenciada entre professor- alunos (s), aluno(s)- aluno(s) tomando como apoio os extratos (1-44).

**Quadro n. 08. Características da interação vivenciada entre professor-aluno(s), aluno(s)-aluno(s)**

<b>Características</b>
1. Atuam em conjunto na execução de uma tarefa
2. Tem foco no sentido.
3. É flexível
4. É (co)construída e contornada conjuntamente.
5. É dinâmica.
6. É relevante.
7. Tem um apelo afetivo.
8. É expandida.

O quadro (9) a seguir oferece uma síntese de como ocorreram e foram evidenciadas as interações (extratos 1-44) que nomeamos como “vivenciadas” no processo de ensino-aprendizagem de ELE, já que as mesmas se caracterizaram pela sua (a) expansão e (b) aprofundamento e personalização, (c) compartilhamento com o Outro, no uso da nova língua. Essas interações incluíram: numeração (1 a 44) identificadora dos extratos para facilitar referências (ext = extrato), (D= data) , (S = semana), Tc = tarefa coletiva), (Ti = tarefa individual) e (Tc-i = tarefas coletiva e individual).

**Quadro n. 09 -Sínteses da análise dos extratos 1-44. (Co) Construindo a competência comunicativa na “interação vivenciada”.**

**I-Vivenciando a interação na nova língua: a expansão da LE**

**(a) A expansão do fascínio**

<b>Ext</b>	<b>D</b>	<b>S</b>	<b>Tc</b>	<b>Ti</b>	<b>Tc-i</b>
1	2003	2	X		
1	2003	2	X		
2	2003	2	X		
3	2004	3		X	
1-2	2003	1/2	X		
3	2003	1/2	X		
8	2003	2		X	
1	2003	1/2	X		
2	2003	1/2	X		
4	2004	4		X	

**II-Vivenciando a interação na nova língua: aprofundando e personalizando a LE**

**(a) Aprofundando e personalizando o fascínio**

<b>Ext</b>	<b>D</b>	<b>S</b>	<b>Tc</b>	<b>Ti</b>	<b>Tc-i</b>
5	2004	3		X	
6	2004	3		X	
7	2003	3		X	
8	2003	3		X	
9	2004	3	X		
10	2005	3		X	



**III-Vivenciando na interação o processo de desestrangeirização da nova língua:  
expandindo, aprofundando e compartilhando com o Outro: O legado da sala de aula**

**(c) Compartilhando o fascínio com o Outro**

<b>Ext</b>	<b>D</b>	<b>S</b>	<b>Tc</b>	<b>Ti</b>	<b>Tc-i</b>
11	2004	3		X	
12	2004	3		X	
13	2004	3/4		X	
14	2004	5		X	
15	2004	5		X	
16	2004	5		X	
17	2004	5	X	X	
18	2003	5	X		
19	2003	5		X	
20	2003	5		X	
21	2004	5/6			X
22	2004	5/6			X
23	2004	5/6			X
24	2004	6		X	
25	2003	6		X	
26	2005	6		X	
27	2004	6		X	
28	2004	6		X	
29	2004	6			X
30	2004	7	X		
31	2004	8		X	
32	2004	8	X		
33	2003	8	X		X
34	2004	8			
35	2004	8		X	
36	2004	8			X
37	2004	8			X
38	2004	8			X
39	2003	9	X		
40	2003	9	X		
41	2004	9		X	
42	2004	9			X
43	2004	9			X
44	2004	9			X

O quadro acima tenta sintetizar e enumerar de maneira generalizada os extratos utilizados para interpretar como ocorreram e foram evidenciadas as interações “vivenciadas” num grande “fascínio pelo real-maravilhoso latinoamericano” (Carpentier, 1977) no processo de ensino-aprendizagem de ELE. O mesmo pode ser assim resumido; o discurso de sala de aula (Cazden, 1988) foi se (co) construindo numa interação com o apoio de um MD fonte (Prabhu,1988) de tarefas individuais e coletivas; a competência comunicativa foi se contornando num “fascínio” potencial pela língua e cultura do Outro; o ambiente da sala de aula favoreceu o dialogo intercultural à luz do respeito pela “língua do Outro” e considerando “a realidade e cultura do aprendiz”. Constatamos que essa força interativa-discursiva permitiria atravessar uma realidade ao mesmo tempo situada (sócio-histórica) e “*real-maravilhosa, viva e genuína de nossa América*” em diferentes perspectivas. O potencial de envolvimento se caracterizou nas primeiras semanas (a) pela expansão do fascínio, num segundo momento (b) pelo aprofundamento e personalização até (c) conseguir compartilhar o fascínio com o Outro usando a nova língua sem simulações.

## **6. Avaliando no cenário principal e no secundário (4/6/2005)**

Numa tentativa de avaliar e visualizar melhor o desempenho dos alunos e a maneira como se constituiu o processo de ensino-aprendizagem da LE, Espanhol, no **cenário primário**, em termos de envolvimento com o fio temático, fiz a seleção aleatória de três amostras de avaliações finais, orais e escritas , de três alunos participantes, no cenário primário desta pesquisa. Desse modo depois de ter transcrito e interpretado as mesmas, solicitei a ***uma professora de Espanhol como L2 do cenário secundário*** que também avaliasse os resultados em

sessão de trabalho que gravei e transcrevi posteriormente.

A avaliação final gravada e transcrita a que faço referência foi desenvolvida tomando como apoio a pergunta do (MD, p.60). Embora as ações desenvolvidas tenham sido analisadas com o apoio de atividades e tarefas, conforme mostrado anteriormente, precisava de mais um suporte para esclarecer minha própria análise das ações como professora-pesquisadora inserida no processo da análise. A seguir veremos os depoimentos dos aprendizes:

#### **Extrato 45(4/ 6/ 2005)**

**A34:**“*Mi nombre es xxxxx y voy a **ler (lee)** mi respuesta. América no era un mundo enterrado. Era una civilización llena de riquezas culturales y con caracterisiticas propias. El fin de las civilizaciones **antigas** (antiguas) de Meso-america fue la llegada de los españoles que rapidamente impusieron sus conquistas y valores. Para ellos lo que importaba realmente eran las riquezas de las tierras y no **los** (las) **costumbres** de los pueblos y su historia. **Penso** (pienso) que no fue un descubrimiento pues todo ya existía, solo fue una invasión y una imposición de los europeos a los pueblos Meso americanos ( ) de una cultura considerada civilizada”.*

Na minha interpretação do desempenho dos aprendizes avaliei o fato de que a competência comunicativa dos aprendizes foi se conformando e integrando ao processo de ensino-aprendizagem da LE. Meu interesse desta vez era aquilatar o envolvimento com o eixo temático e o desempenho dos alunos ao trocar e produzir sentidos na LE em termos de significar e de se aproximar dela.

Interpreto, assim, que a aluna se envolveu na tarefa posta (MD, p.60) por meio de três momentos: há um primeiro momento, no qual ela reflete sobre o fato de ser a América um mundo enterrado e para isso apoia-se nos termos *mundo enterrado*, fazendo uma oposição com

outros termos como *riquezas culturales con características propias*. Num segundo momento, mais **aprofundado**, explicou-nos que com a chegada da conquista se impuseram *valores*; os quais foram recriados na LE pela aprendiz com o apoio dos termos *interés en las riquezas y no en las costumbres y la historia de los pueblos*. Finalmente, num terceiro momento de envolvimento mais **personalizado**, a estudante retoma o termo *enterrado* implicitamente com o apoio do termo *descubrimiento*; chegando a afirmar na LE que não foi um *descubrimiento do continente* mas uma *imposición de valores* de outra cultura considerada civilizada no dizer dela.

A seguir:

#### **Extrato 46**

**A33:** “Soy xxxx. Realmente no creo que se trataba de un mundo enterrado. Eran civilizaciones ricas y llenas de particularidades culturales y sabiduría en todos los sentidos. Pienso que el sentido enterrado se puede dar a este mundo después de las destrucciones provocadas por los españoles y no fueron solamente destrucciones de casas, edificios, **testemonios (testimonios)** o ciudades, quisieron destruir el alma de esa sociedad antigua por intereses en el oro y en el poder. No, no **fue** un mundo enterrado”.

Interpreto que a aprendiz abraçou e se envolveu com a tarefa num sentido de pertencimento desde um primeiro momento que protagonizou uma **reflexão** que ampliou com o apoio do termo *enterrado* ou *sentido enterrado*, no dizer dela. Foi assim que nos **explicou** que, para ela, essa nomeação só podia ser colocada *después de.....* o que nos indicou ser essa uma alusão pessoal explícita *a um antes e um depois “del oro y del poder”*. Segundo ela, esses fatos carregavam uma dimensão sócio-histórica. Vale ressaltar que a aprendiz aponta a referida dimensão com o termo “testemunho”. Até podemos interpretar que ao apontar o termo “alma” a

aprendiz estava se referindo *aos mitos e lendas* que convivem e fazem parte da memória dos países da América.

Vejamos a seguir:

#### **Extrato 47**

**A35:** “Yo soy xxxxx yo he **gostado muito do curso** (me ha gustado mucho...). sobre la pregunta... **se....** ( si). Yo pienso que **a resposta** (la respuesta) mas correcta es que no, porque había muchas culturas **ainda** ( aún) antes del descubrimiento del continente por los españoles. **Eles** ( ellos, los españoles) acabaron con la cultura existente y fue una demostración de la supremacía de la cultura europea de la época”.

Interpreto assim que o aprendiz preferiu começar com o termo *no*, o qual tem como antecedente o termo na LE “*pienso*” que, por sua vez, nos indicou que houve uma reflexão fazendo um apelo a termos como *imposição e supremacia* para dessa maneira explicitar seu envolvimento com o fio temático em termos de identificação com valores históricos. Interpretamos que os aprendizes foram capazes de questionar e valorizar fatos históricos e culturais da história do Novo Mundo enquanto se apropriavam da nova língua. A avaliação foi mais uma tarefa no processo que foi se desenvolvendo numa vontade de significar propiciada pelo “fascínio ante o real – maravilhoso”.

**O cenário secundário:** a sua relevância para a *professora e pesquisadora*

No cenário secundário apresentei os textos a uma professora, falante de Espanhol, formada em Letras, com ampla experiência no ensino-aprendizagem de espanhol como LE a brasileiros. Em entrevista pessoal interagi com ela e apresentei as amostras que carreguei

comigo, depois de ter apresentado para ela o material didático e de explicitar quais eram meus objetivos como pesquisadora e professora nesta pesquisa.

Nesse sentido ela me explicitou depois de ter lido o MD que se sentia fascinada por ele, mas que não se imaginava ensinando Espanhol com ele (vide apêndice 8, entrevista #3).

A seguir:

#### **Extrato 48**

*-P2- “Me cuesta trabajo pensar en enseñar Español a partir de este material, aunque me resulta, fascinante, pero.....”*

Quando lhe pedi como *pesquisadora* que me explicasse, ela me explicitou:

#### **Extrato 49**

*-P2-” porque nosotros en general partimos al revés. Nosotros estamos haciendo el camino inverso, pero lo que queremos ambas es **que los chicos se expresen**. Para mi, sin trabajar los verbos irregulares explícitamente.... me resulta muy difícil..... Aquí, nosotros trabajamos la gramática con un poco de cultura, más que trabajar la cultura y de ahí desprender la gramática que es camino que tú escogiste. Aquí la persona viene y está inmersa en la cultura y trabajamos en la clase lo que se trae de afuera. Analizo tu material y me fascina, repito, me he tratado de librar de ese corset en los materiales.”*

Interpreto que a **professora (P2)** se sentiu atraída pelo tema do material didático, o que me indicou que minha seleção do eixo histórico não estava no caminho errado, embora explicitasse “*Me cuesta trabajo pensar en enseñar Español a partir de este material*”. O fato me fez refletir sobre o conceito de abordagem, assim como entender que todos os professores agem orientados por uma abordagem ou filosofia de ensino. Ela (P2) estava enraizada numa abordagem e não podia ser capaz de acreditar que podia ensinar com esse MD. Interpreto que

segundo ela, tanto ela (P2) quanto a *professora* do **cenário primário** (P), apontávamos de maneiras opostas os mesmos objetivos quanto ao aprendizado dos alunos: que “*los chicos se expresen*”. Ressalto assim, que para ela o termo “*expressar*” era um sinônimo de significar e trocar sentidos na língua-alvo. No que se refere a “*desprender la gramática*”, termo usado pela professora, observamos que em suas aulas, ela partia da estrutura da língua e a partir desse ponto dialogava com seus aprendizes, inserindo perguntas tais como “*cómo fue su viaje a Buenos Aires?* na procura de “expressão”. É lícito observar nesse diálogo ela aproveitava as emoções experimentadas pelos aprendizes no cenário secundário. Constata-se que esses materiais, mais do que ditar regras, estão abertos ao diálogo intercultural implicando uma mudança de postura. Isso exige do professor, sem dúvida, *o desenvolvimento de outras competências e um modo de atuação comprometido com o significado* (Mendes, 2004; p. 223).

### **Extrato 50**

**P2-** “*Allá tú tienes que crear un ambiente Aquí la persona viene y está viviendo la cultura por lo que trabajamos en clase lo que trae de afuera. Ex: las expresiones de la calle.*”

Refletindo sobre a questão a partir do termo *al revés em Português (caminho inverso)*, antes explicitado pela professora o mesmo me fez (re) pensar sobre o **cenário primário**, no Brasil. O fato de criar um ambiente de ensino, dentro desse cenário foi decisivo para produzir um efeito de sentido de vivência, em termos de emoção e inserção dentro de um contexto sócio - histórico “*fascinate, real maravilhoso*” que no caso da cultura Inca tem fronteiras com o Brasil. No cenário criado com o apoio de MD, estavam inseridos personagens “*fascinantes*” desse mundo, “*real - maravilhoso*” como foi o Deus Meso - Americano, *Quetzacouatl* ou simplesmente

o testemunho histórico do *Palenque* em Chiapas no México. O **cenário primário** foi um cenário onde se movimentaram personagens que dialogavam com a história desde diferentes perspectivas histórico-sociais. Assim os aprendizes de ELE podiam entender e lidar com outras culturas e ainda refletir e saber mais sobre o *fascinante* e “real - maravilhoso” do Brasil, na LE. Assim, desse modo eles veiam o mundo pré-hispânico, por meio de suas próprias lentes sócio - culturais, (Kramsch, 1983).

Outro aspecto a enfatizar foi o fato de que ela, como professora de línguas, não se via como transmissora de aspectos sócio-culturais subsidiários por meio do material didático, embora reconhecesse que sentia *um corset*, numa tentativa de lançar mão de mecanismos argumentativos para se explicar e me convencer de que foram hábitos adquiridos ao longo de sua formação

Posso agora com mais precisão perceber que nossas abordagens de ensino-aprendizagem foram diferentes, mas que, finalmente, *abraçávamos o fato de fazer os alunos significarem na nova língua, embora ela estivesse usando o termo expressar*. As duas professoras estavam à procura de fazer vivenciar e mobilizar a nova língua (LE ou L2) em contextos diferentes de ensino-aprendizagem.

Evidenciam-se nos extratos **(45-47)** que a avaliação formou parte do processo de alta produção interativa que foi gerada no ambiente social criado e como tal foi considerada como mais uma tarefa individual a ser desenvolvida. Os critérios compartilhados com a professora do cenário secundário se basearam na expansão, aprofundamento e personalização no uso da língua-alvo.



## **LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA E PERSPECTIVAS PARA ESTUDOS POSTERIORES**

Ao término de nossa pesquisa, reconhecemos algumas limitações que não entendemos como anuladoras dos resultados positivos a que chegamos. Além disso, sabíamos de antemão que limitações existiriam.

Uma primeira limitação que enfrentou nossa pesquisa refere-se ao tempo de implementação. Foi um curso de 35 horas na categoria de extensão que dependia de uma matrícula irregular. Julgamos necessário implementar-lo mais adiante também em outros contextos de ensino-aprendizagem com um maior numero de aprendizes.

Consideramos importante a realização de mais pesquisas sobre ambientes de interação do tipo “vivenciada” que podem trazer à luz da investigação mais dados relevantes sobre a posição defendida por nós nesta tese.

Esta proposta sugere fazer outras a partir dos dados fornecidos nesta tese assim como implementar e desenvolver oficinas teórico-práticas para a formação de professores de ELE no Brasil com o apoio de professores-pesquisadores das universidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta de pesquisa delineada no capítulo I;

**Dada uma abordagem comunicacional-intercultural de ensino de ELE, baseada na produção e troca de sentidos entre os participantes envolvidos num contexto de estudo das culturas pré-hispânicas da América, como se constroem as interações no processo de ensinar-aprender e como elas se refletem em sala de aula.**

Respondendo essa pergunta de pesquisa de que vimos tratando no corpo deste trabalho, afirmo que a análise e interpretação dos dados me permitiram concluir que para construir o processo de ensinar-aprender a partir da abordagem comunicacional-intercultural posta em ação foi preciso: (1) criar um ambiente social na sala de aula de ELE que gerasse uma produção e (co) construção de sentidos na língua-alvo que interpretamos e chamamos de “discurso de sala de aula de ELE”. Esse discurso de sala de aula foi se co-construindo momento-a-momento no processo de ensino-aprendizagem ao redor do “real-maravilhoso” como resgate do histórico e cultural, nessa interação “vivenciada”. Foi assim que a nova língua apareceria sem simulações e gerando atos verdadeiros de fala na língua-alvo. Podemos dizer que foi a força interativa gerada por esse discurso o que permitiu atravessar uma realidade sócio-histórica “real-maravilhosa viva e genuína de nossa América” em diferentes perspectivas; 2. esses sentidos produzidos na nova língua foram compartilhados através da interação com o Outro numa grande “vontade de significar;” 3. assim podemos afirmar que a *fascinação* pelo “real-maravilhoso” do mundo pré-hispânico da América fez com que os sentidos na língua-alvo fossem expandidos e compartilhados num “esforço sustentado”; 4. essa *fascinação - atração* foi compartilhada e expandida com os aprendizes desde o primeiro dia do processo de ensino-aprendizagem da nova

língua pela professora - planejadora, com o apoio de um material didático fonte (Prabhu, 1988) a partir do qual se desenvolveram ações com o apoio de tarefas que foram classificadas como individuais e coletivas (vide, p: 30).

Desse modo, expandiram-se, (re) circularam e compartilharam sentidos na nova língua nesse “fascínio-atração” pelo eixo temático sócio-histórico que propiciou interação “vivenciada” com e na língua-alvo que se tornou um ponto de encontros para conhecer o Outro enquanto se apropriavam da nova língua. A “fascinação” foi analisada e interpretada como propiciadora de uma “força potencial” que impulsionou e abriu as janelas para viabilizar a construção da competência comunicativa na nova língua sem estranheza e aceitando a contribuição do Outro, neste caso o aprendiz de ELE; 5. Assim, a competência comunicativa foi se conformando e ampliando com seus novos contornos culturais a partir de contínua circulação da nova língua, dada pela “vontade sustentada de significar” na língua-alvo; 6. pode-se concluir também que foi esse fato o que fez com que a LE ficasse mais próxima a uma L2, em termos de desestrangeirização e aproximação com a cultura e língua do Outro conduzindo a um desenvolvimento específico da competência comunicativa do ELE o mais próximo possível do que é o desempenho de um aprendiz de EL2 em termos de dar-se chances reais de uso da língua-alvo sem simulações. Dessa maneira, a LE foi se desestrangeirizando em termos de *apropriação*, *de pertencimento* enquanto se renovava, compartilhava e valorizava o acervo histórico-cultural de cada um dos participantes numa interação expandida, fortificada e personalizada; Desse modo, criariam-se as condições para a produção e desenvolvimento da competência comunicativa sem ansiedade, o que permitiria fazer surgir a cultura e co-construir um discurso de sala de aula com o apoio de atividades e tarefas; 7. conseqüentemente, os componentes da competência comunicativa interagiram durante o processo de apropriação da nova língua com

esse fator inerente ao agir que foi “essa vontade sustentada de significar na nova língua” que agiu e mexeu como “energia” com a ancestralidade de uma identidade escondida e “viva” dos aprendizes de ELE e propiciou o desenvolvimento de configurações afetivas favoráveis para a produção e troca de sentidos compartilhados a partir de diferentes perspectivas sócio-históricas e sem esquecer os aspectos da língua; 8. certamente, também se aproximaram quatro culturas; *a Meso-Americana, a Inca, a Africana e a Brasileira* por meio do tempo e a fascinação pelo “real-maravilhoso” inerente em termos potenciais ao período pré-hispânico no cenário primário. De fato, partir do contato intercultural propiciaria uma relativização de valores e conhecimentos adquiridos na LM. Por isso podemos dizer que a língua e a cultura estrangeira serão reveladoras também da cultura materna, o que poderia ser interpretado como um banho histórico-cultural desencadeado pela situação de aprendizagem da nova língua (ELE). Cada um dos aprendizes teria que lidar com sua identidade histórico-social enquanto abriam-se as janelas para significar na nova língua. O patrimônio que a sala de aula de ELE legou aos aprendizes brasileiros de ELE foi construído assumindo diferentes posições a partir de um mesmo assunto e dentro de espaços que permitiram compartilhar, trocar, integrar e produzir sentidos na LE. Os aprendizes foram se apropriando da nova língua sem estranheza e marcando seu espaço dentro de uma grande vontade de significar; 9. sem dúvida, podemos reiterar que o cenário primário passou a acompanhar uma realidade sócio-histórica “real - maravilhosa” que despertou e impulsionou a vontade dos aprendizes de ELE de significar desde o primeiro dia de aproximação com a nova língua; 10. Isso foi possível porque a sala de aula de ELE se transformou num ambiente de produção interativa-discursiva que propiciou a produção e (co) construção de sentidos na nova língua. Os aprendizes se aproximaram de personagens como o Deus **Quetzacoatl** do mundo Meso-americano ou do **Boto**, personagem legendário do Amazonas. Cada aprendiz se identificou

com uma lenda, personagem, etc no sentido de pertencimento compartilhado; 11. Verificou-se que as interações evidenciadas nesse ambiente de ensino - aprendizagem de ELE se caracterizaram pela expansão, aprofundamento, e personalização enquanto os aprendizes iam se apropriando da nova língua propiciado pelo “fascínio pelo real - maravilhoso” do eixo temático; 12. o fato de tirar a categoria de aprendiz inicial para o ensino-aprendizagem de ELE permitiu tirar restrições e abriu possibilidades para agir na nova língua desde o primeiro dia do andamento do processo de aproximação com a nova língua.

Finalmente destacamos que o **cenário secundário** me permitiu constatar como *pesquisadora-planejadora* que a abordagem é na realidade a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, intuições, conjunturas, convicções etc) sobre a qual se conduzem as ações mantidas pelo professor. Este cenário me permitiu ouvir e interpretar o Outro (professores e aprendizes de EL2) num ambiente de mutuo respeito pelo entrevistado. Foi a partir desta possibilidade de convívio com os professores e aprendizes de EL2 que recomecei a (re) pensar e (re) interpretar meu próprio ensino no **cenário principal** (vide capítulo IV) antes de fazer a análise do capítulo V.

Conforme foi mostrado no capítulo V destacamos que o contexto de ensino-aprendizagem de LE ou cenário primário indicou possibilidades reais de vivência da L-alvo como uma L2, e o secundário, na Argentina, mostrou ser mais reconhecível como LE típica.

É lícito concluir que como *professora – planejadora- pesquisadora e autora* desta tese que o Modelo de Operação Global de Ensino (Almeida Filho: 1993) regido e norteado por uma abordagem comunicacional-intercultural me permitiu num sentido macro a mobilização dentro do processo de ensino-aprendizagem, assim como refletir, (re) avaliar, expandir e até interpretar meu agir na área de ensino-aprendizagem de LE da Lingüística Aplicada de diferentes

perspectivas, como foi o fato de tomar o conceito de “real-maravilhoso” amplamente expandido na obra literária de Alejo Carpentier e recriá-lo através da história pré-hispânica na sala de aula de ELE com aprendizes falantes de Português, no Brasil.

Cito a seguir Galeano, E. (2002: XV) quando explicita que:

*“... Não sou um historiador. Sou um escritor, mas gostaria de contribuir ao resgate da memória seqüestrada da América, em especial da América Latina” (2\*).*<sup>(\*2) trad.</sup> (Vide apêndice 9).

Sublinho que como *professora-pesquisadora* fui à procura de uma reflexão teoricamente fundamentada na área da Lingüística Aplicada sobre a prática de sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente social oferecido pela sala de aula de ELE no mundo contemporâneo atual. Assim, a partir desse espaço privilegiado, pretendi dar conta e interpretar não só que aconteceu durante o processo pesquisado, mas da “interação vivenciada” que constituiu-se num patamar para atingir a competência comunicativa não idealizada na sala de aula de ELE à luz do respeito pela “língua do Outro” e considerando “a realidade sócio-histórica e cultural do aprendiz de ELE no Brasil”.

---

( \*2) trad.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, M. **Los Caminos Poéticos del Lenguaje**. La Habana. Cuba: Editorial Letras Cubanas, 1979.

ABRAHÃO, M. H. *Um Estudo de Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Sala de Aula de LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C. P (ORG.). **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org) **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 1995, p.13-21.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas. S.P: Pontes Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas. SP: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas**. Havana, Cuba: (mimeografado), 1999.

\_\_\_\_\_. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. Campinas: UNICAMP. SP: (mimeografado), 1999.

\_\_\_\_\_.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos no Ensino de Línguas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.36, p. 23-42, Jul/dez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Português Língua Segunda (PLS)**. Maputo. Mozambique, out. (mimeografado), 2002.

\_\_\_\_\_ **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas, Comunicação.** Campinas. SP: Arte Língua, Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_ **Conhecer e desenvolver a Competência Profissional de Professores de Língua Estrangeira.** Universidade de Brasília. UnB. (mimeografado), 2005.

AKERBERG M. **Aprendizagem de uma Língua Próxima: Português para falantes de Espanhol.** Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University. Stockholm, 2002, p.1-45

ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. In: *Applied Linguistics*, vol. 5, p. 156-71, 1984.

ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. Plenary Paper for SGAB Conference, Carlton University Ottawa, Canadá, May, 1991.

\_\_\_\_\_; BAILEY.K.M. **Focus on the Classroom: An introduction to classroom Research for Language Teachers.** New York. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDREW, S. Content and Language Integrated Learning. In: *Modern English Teacher*, vol 15, n.1, p. 49-52, 2006.

ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique. In: *English Language Teaching*. vol.17, 1963.

AUERBACH, E. *From the Community to the Community. A guidebook for Participatory Literacy Training.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey, 1996.

BAGHIN, D.C. M. *A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (inglês) em contexto de ensino Interdisciplinar.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** S.P: Editora Hucitec, 1981.

BARTLETT, L; HOLLAND. D. Theorizing the Space of Literacy Practices. In: *Ways of Knowing Journal*, vol 2, n. 1, May. p.10-2.1, 2002.



BAILEY, K. M; NUNAN. D. (Eds). **Voices From Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BENSON. C; PAVITT. J; JENKINS. M. The Use of Dictogloss to Encourage Discussion of Language Use. In: *Edinburgh Working Papers in AL*, n.14 p. 1-17, 2005.

BREEN, M. P. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II and II. In: *Language Teaching*, v.20, n. 2, p.81-93, Apr., e n.3, p. 156-173, July, 1987.

\_\_\_\_\_; CANDLIN, CH.; WATERS, A. A Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 32, p.39-52, jul-dez,1998.

\_\_\_\_\_; Making Sense of Language Teaching: Teacher's Principles and Classroom Practices. In: *Applied Linguistics*, vol. 22, n. 4, p. 470-501. Dec, 2001.

BIALYSTOK. E. **Communication Strategies. A Psychological analysis of Second-Language Use**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

BORTONI, S. **Educação em Língua Materna. A Sociolingüística na Sala de Aula**. S.P: Parábola, 2004.

BOULIMA,J. **Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse**. Philadelphia, USA : John Benjamins Publishing co, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning**. Englewood Cliffs: prenice Hall, 1987.

BRUMFIT, M; CARTER. E. **Literature and Language Teaching**. Oxford- NY: Oxford University Press, 1996.

BRUNEL, P. **Dicionário de Mitos Literários**. Brasília: Editora.UnB, 1997.

BRUNER, J. *Introdução*. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. S.P: Martins Fontes, p.VII-XI, 1987.

BUGEL, T. O Espanhol na Cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, p. 71-87, jan/jul, 1999.

CÂMARA CASCUDO, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. SP: Editora Global, 2001.

CAMERON, D; FRAZER, E; HARVEY, P; RAMPTON, P; RICHARDSON, K. **Researching language: issues of power and method**. London and N.Y: Routledge, 1992.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, vol.1, n.1, p. 1-47, 1980.

\_\_\_\_\_. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J; SCHMIDT. R (Orgs.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983, p.2-27.

CARPENTIER, A. **Recopilación de textos: Alejo Carpentier**. Habana. Cuba: Editora Casa de las Américas, 1977.

CALTABIANO SILVA, M. A. *É verdade ou Faz -de- Conta?. Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: Unicamp 1999.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.17, p. 133-144, jan-jun,1991.

\_\_\_\_\_. Interação Garani/não Guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turmas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.18, p. 101-109, jul-dez,1991.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minoria Lingüística no Brasil. In: *Delta*, 15 n. Especial, p.385-417, 1999.

\_\_\_\_\_. Collision, Resistance and Reflexivity: an indigenous teacher education course in Brazil. In: *Linguistics and Education*, 8/2. p.175-188,1996.

CAZDEN, C. **Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning**. Portsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

CRAWFORD-LANGE, L.M. Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire's contribution. In: *Foreign Language Annuals*, 14, nos.4 and 5, p. 257-268, 1981.

CELADA, M. T; GONZALEZ, N. M. Los Estudios de Lengua Española en Brasil. In: *Anuario Brasileño Hispánico*, p.35-58, 2000.

CELANI, M. A.A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI .I; CAVALCANTI, M (Org). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CLARK, C. M; PETERSON, P. L. Teachers' Thought Process. In: Wittrock, M.C (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 255-296.

CONNOR, U; MBAYE, A. A Discourse Approaches to Writing Assessments. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. U.S.A: Cambridge University Press, n. 22/2 p. 263-278., 2002.

COHEN, A. D. The Role of Language and Thought in Foreign Language Learning. In: *Working Papers in Educational Linguistics*, 11 (2) p. 1-23, 1995.

CUNHA, M.J; SANTOS, P. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Textos Universitários. Brasília: Editora da UnB, 2000.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting E. F.L Teaching Materials**. Landers, RU: Heinemann Educational Books, 1984.

DA CAMARA C. L. **Dicionário do Folklore Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1993

DE DECCA, E. "O Brasil Que Descobriu Portugal". Em: *Jornal da UNICAMP*, p. 5-6, Outubro, 2003.

DUFF, P. The Discursive Co- construction of Knowledge, Identity, and Difference: Ethnography of Communication in High School Mainstream. In: *Applied Linguistics* 23/3, p.289-322, 2002.

\_\_\_\_\_ An Ethnography of Communication in Immersion Classroom in Hungary. In: *Tesol Quarterly* n. 29, p. 505-537, 1995.

\_\_\_\_\_ Another Look at Interlanguage Talk: Taking tasks to Task: In: Edwards, J. *Language, Society and Identity*, 1986, p. 147-181.

EDGE, J. Cooperative Development. In: *ELT Journal*, n.46, p. 62-70, jan, 1992.

ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition**. U.S.A: Blackwell Publishers Inc, 1995.

ELLIS, N. **Implicit and Explicit Learning of Languages**. UK, London: Academic Press, Harcourt Brace & Company, Publishers, 1994.

\_\_\_\_\_ Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: contingency, cue competition, silence, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. In: *Applied Linguistics*, 27/2, p.161-194, 2006.

ENGELS, F. **El papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre**. Moscú: Editorial Progreso. (Escrito por Engels en 1876), 1960.

ERICKSON, F; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper, Social Interactions in Interviews**. London: Academic Press, Inc, 1982.

\_\_\_\_\_ Qualitive Methods in Research on Teaching. In: WITTROK. M (Org.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

\_\_\_\_\_ Transformation and School Success: The Politics and Culture of Education Achievement. In: JACOB.E; JORDAN.C. **Minority Education: Anthropological Perspectives**. New Jersey :Alex Publishing Corporation, 1996, p.27-51.

FARIÑA, G. **La Selección de las Tareas Docentes en el Proceso de Dirección de la Enseñanza Superior**. Cuba: Universidad de la Habana, 1989. (mimeografiado)

FERREIRA, I. A. *O Processo Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Contexto no Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

FIORIN, J. L. **A Linguagem e Ideologia**. SP: Editora Ática, Série Princípios, 2005.

FLAWERDEW, J. Language Learning Experience in L2 Teacher Education. In: *Tesol Quarterly*, vol 32, n.3: 529-535 Autumn, 1998.

FLORES, S. *Carga Cultural Compartilhada: o bilhete de passagem para a Interculturalidade no ensino de PLE*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

FRAWLEY, W; LANTORF, J. P. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. In: *Applied Linguistics*. 6/1, p.19-44, 1985.

FREEMAN, D; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. In : *Tesol Quarterly*, vol 32, n.3, p. 397-417, Autumn, 1998.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_**Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

GALIANO, E. **Memórias del Fuego I. Los Nacimientos**. México D.F: Editorial Siglo XXI, 2002.

GALPERING; TALYSINA, N. F. **La Formación de Conceptos Elementales y su Dependencia sobre la Participación Dirigida de los Alumnos**. Moscu: Departamento de Sicología, Universidad de Moscu, 1957.

GEE, J.P; GREEN, J.L. Discourse Analyses, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. In: P. D Pearson and Iran Nejad (eds): *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA, vol 23, p.119-169, 1998.

GINARTE, A M.C. **Enjoy You While Exercising**. Universidad de la Habana, Cuba.Edit. U.H., 1989.

\_\_\_\_\_ O Legado de Paulo Freire. In: Anais VIII, **Jornada de Estudos Lingüísticos - GELNE**. Salvador, Bahia, Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_ *Tarefas Problematizadoras e a Construção do Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_ Tarefas Problematizadoras e a Construção do Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Faculdade de Línguas Estrangeiras. Universidade da Havana, Cuba. In: *Sapientia*, Revista Eletrônica de Estudos Lingüísticos, UH, 2001.

\_\_\_\_\_ Qualidade da Interação no Desempenho de Aprendizes de LE em Tarefas Problematizadoras. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 2- n. 2, p.7-20, dez, 2003.

\_\_\_\_\_ O Fascínio pelo Patrimônio “Real-Maravilhoso” Latinoamericano: mais uma via de apropriação da língua-alvo. In: *IV Congresso Brasileiro de Hispanistas* realizado em 3-6/09/2006, RJ/ Brasil, 2006. (**publicação em andamento**).

\_\_\_\_\_ El Mundo Fascinante de la América Pré- hispánica. Descubrimiento o Conquista?. Un mundo enterrado. Campinas, Unicamp, 2003 (apostila).

\_\_\_\_\_ The Building of a Culture. Campinas, Unicamp, 2001 (apostila)

GOETTENAUER, G. Espanhol; Língua de Encontros. Em: SEDYCIAS, J (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. SP : Parábola., 2005, p.61-70.

GREE, M. P; CANDLIN, C. N. **Communicative materials design: some basic principles**. University of Lancaster, Institute of English Education (mimeograph), 1979.

GREEN. J; WEADS. R; GRAHAM. K. Lesson Construction and Student Participation: A Socio-Linguistic Analysis. In: GREEN J.L; HARKER J. *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse* . Vol XXVIII: Ablex. Publishing co, 1988.

HALL, J.K; WALSH, M. **Teacher-Student Interaction and Language Learning**. In: *Annual Review of Applied Linguistics*: Cambridge University Press. U.S.A, 22/2, p. 186-203, 2002.

\_\_\_\_CHENG, A; MATTHEW T. C. Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. In: *Applied Linguistics*, vol. 27, n. 2 , 6/06. p. 220-240, 2006.

\_\_\_\_. A Consideration of SLA as a Theory of Practice. In: *The Modern Language Journal* 83/3, p.301-306, 1997.

\_\_\_\_ ; VERPLAETSE. L. S. **Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction**. Mahwash, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

HARDY. I; MOORE. J. Foreign Language Students' Conversational Negotiations in Different Task Environments. In: *Applied Linguistics*. 25/ 3, p.340-370, 2004.

HICKMAN, M. The Implication of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental Theory. In: WRETCH J. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 236-257.

HICKS, D. Discourse, Learning and Teaching. In: M. W. Apple (ed): *Review of Research in Education*, vol. 21, Washington. DC:AERA, 1995.

HUGHES, R; MCCARTHY. M. From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English language Teaching. In: *Tesol Quarterly*, vol.32, n. 2, p. 263-285, Summer, 1998.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J.B; HOLMES. J. (Orgs) *Sociolinguistics*. Harmondworth : Penguin, 1972, p.269-93.

JACOB, E; JORDAN, C. Understanding Minority Education: framing the issues. In: JACOB, E; JORDAN, C. **Minority Education. Anthropological Perspectives**. New Jersey, Norwood: Ablex, 1996, p. 3-23.

JOHNSON, K, E; GOLOMBEK. P. R. Seeing Teaching Learning. In: *Tesol Quarterly*, v. 37/4, p. 729-737, 2003.

JUDICE, N. Quem conta um conto? A sala de Aula de PLE como Ponto de Encontro entre Culturas. In ALMEIDA FILHO, J.C. P. *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995, p. 65-76.

KULIKOWSKI, M, Z. La Lengua Española en Brasil: Un Futuro Promisor. In: SEDYCIAS, J (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. SP: Parábola, 2005, p.45-51

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas. S.P: Pontes Editores, 1989.

\_\_\_\_\_. Introdução. E um Início. A pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n.18, p. 05-14, 1991.

KRASHEN. S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. N.Y: Pergamon Press, 1982.

KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. London: Oxford University Press Series Editor H. G Widdowson, 1998

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford:OUP, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. “Applied Linguistics in the Global Age: A Postmodern/Post Colonial Perspective”. Oct 13. PUC, SP. Brasil, In: **Sessão Plenária VII CBLA**, 2004.

\_\_\_\_\_. Problematizing Cultural Stereotypes. In: *Tesol Quartely*, vol 37, n.4, p. 709-737, Winter, 2003.



\_\_\_\_\_. Critical Language Discourse Analysis. In: *Tesol Quarterly*, vol.33, n.3, p.453-483, Autumn,1999.

\_\_\_\_\_ Paying Attention to Intercultural Communication. In: *Tesol Journal*, 11(1), p.3-4, 2002.

LAMMING, G. **Myths in the Caribbean**. La Habana, Cuba. In: *Anales del Caribe*. Centro de Estudios del Caribe: Editora Casa de las Américas, p.9-12, 2003 .

LANTORF, J. P. **Sociocultural Theory and Second language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN- FREEMAN, D; LONG. M. **An Introduction to Second language Acquisition Research**. N. Y: Longman. U.S.A, 1991.

LEONTIEV, A. A. **Psychology and the Language Learning Process**. N.Y: Pergamon Press, 1981.

LITTLEMORE, J; LOW. G. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. In: *Applied Linguistics*, vol 27, n. 2, p. 268-294, June, 2006.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_The Task- Based Approach: Some Questions and Suggestions. In: *ELT Journal* vol. 58/4,p.319-326, out, 2004.

LONG, M. Native Speaker/ Nonnative Speaker Conversation in Second Language Classroom. In: CLARK. M; HANDSCOMBE. J. (Eds). Washington, DC, *TESOL 82: Pacific perspectives of language learning and teaching*. p. 207-225, 1983.

\_\_\_\_\_. Tasks, Group and Task- Group Interactions: University of Hawaii Working Paper. In: *ELS*, n.8, p.1-26, 1989.

\_\_\_\_\_. Construct Validity in SLA Research. In: *Modern Language Journal* 81/3,p.318-323, 1997.

LOPES DE C, M. O Ensino do Espanhol no Brasil: um pouco de sua historia. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.43, jan/jun, p. 139-149, 2004.

LYNCH T. **Communication in the Language Classroom**. Britain: Oxford University Press. 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**. SP: E.P.U, 1986.

MACOWSKI, E.A. B. *A Construção do Ensino-Aprendizagem de L. E com Adolescentes*” Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas:UNICAMP. 1993.

MAHER, T. M. *Ser Professor Sendo Indo: Questões de Linguagem e Identidade.*, Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_.A Sociolingüística de Dell Hymes e o Ensino de Línguas.Apontamentos em Direção a um Tributo Necessário. *Letras*, vol.14,#s.1/2,p.37-53,1995.

MAJMUTOV, M.I. **La Enseñanza Problemática**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MARTINEZ, F. R. Descargas de un Reyoyo ante El espejo: de los Mitos, el Caribe y Yo. La Habana. Cuba. In: *Anales del Caribe*: Editora Casa de las Américas, p. 78-83, 2003.

MARTINEZ, LL.M. **Categorías, Principios y Métodos de la Enseñanza**. La Habana, Cuba: Editorial, Pueblo y Educación, 1986.

MASTER, P. The Positive and the Negative Aspects of Dominance of English. In: *Tesol Quarterly*, vol 32, n 4,p. 716-727, Winter ,1998.

MATSUDA, A. Incorporating world Englishes in Teaching English as an international Language. In: *Tesol Quarterly*, vol 37, p.719-728, winter, 2003.

MCCARTHY, M. J; CARTER, R. A. **Language as Discourse: perspectives for language teaching**. London: Longman, 1994.

MENDES, OLIVEIRA Santos, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) Uma proposta para Ensinar e Aprender Língua no Dialogo de Culturas*. Campinas; UNICAMP, Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, 2004.

MOHAN, B. A. **Language and Content**. USA: Addison- Wesley Publishing Company, Inc, 1986.

MORAN, P. **Teaching Culture**. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MORENO, Fernández F. El Español en Brasil. Em: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. SP: Parábola, 2005,p. 14-34,

MORI, J. Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An analysis of small Group Activity in a Japanese Language Classroom .In: *Applied Linguistics* 23/3,p.323-347, 2002.

\_\_\_\_\_ ; HAYASHI, M. The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. In: *Applied Linguistics*, vol 27, n.2 p.195-219,june, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativa em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. In: *Delta*, 10/2, p.329-338, 1994.

\_\_\_\_\_ Co-construção de Discurso em Sala de Aula: Alinhamento a Contextos Mentais Gerados pela Professora. In: *Aspectos da Lingüística Aplicada*: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn, Florianópolis: Editora Insular p.247-271, 2000.

\_\_\_\_\_ Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Um Modelo Operacional. In: Revista *Perspectiva*, Florianópolis: Editora da UFSC, n. 8. p. 41-51, jan-jun, 1987.

MORITA, N. Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. In: *Tesol Quarterly* vol. 38, n. 4, p.573-575, Winter, 2004.

MUÑOZ I. Sobre el Ser Caribeño Contemporáneo: su subjetividad y cuerpos iconográficos representativos. In: *Anales del Caribe*. Centro de Estudios del Caribe. La Habana. Cuba : Editora Casa de las Américas, p.13-22,2003.

MUÑOZ, C. **Segundas lenguas. Adquisición en el aula**. Barcelona: Editorial Ariel. S. A, 2000

NEIL, M. **The Guided Construction of Knowledge**. Philadelphia. USA: Multilingual Matters LTD, 1995.

NUNAN, D. **Designing Tasks for Communicative Classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista, Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas SP-Brasil: Cortez Editora, 1990.

ORTIZ, F. **Nuevo Catauro de Cubanismos**. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1974.

\_\_\_\_\_ **Una Pelea Cubana contra los Demonios**. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1974.

ORTIZ, M. L. *Expressões Idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol de Cuba. Estudo construtivo e Implicações para o Ensino de Português como Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2000.

OSBORNE, A. B. Practice into Theory Into practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 27/3, p. 285-314, 1996.

PARKER, W, J. **Teaching Through Culture. Strategies for Reading and Responding to Young Adult Literature**. Univ. of Houston, Texas: Arte Público Press, 2002.

PATROCINIO, E. M. Fontão de. Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 26, p.17-35, Jul/dez. Unicamp. IEL Campinas S. P. Brasil, 1995.

PENNYCOOK, A. A. *Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem critica.* In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C (Org) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

PRABHU, N.S. **Materials as Support, Materials as Constraint.** Singapura: *RELC Seminar*, 1988.

\_\_\_\_\_. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **There is no best method-why?** . In: *Tesol Quarterly*, v.24, n.2, p. 161-176, 1990.

\_\_\_\_\_. **Communication-A Help or Hindrance to Language Learning?** In: *English Teaching Professional*, Issue 4, Jan, p.21-29, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O Mundo Pós-Colonial e a Identidade Pós-Moderna: Algumas Implicações para o Ensino de Línguas. In: *D.E.L.T.A*, n. 21: Especial, p. 11-20, 2005.

RIBEIRO, H. E. Distancia entre Línguas e o Processo de Aprendizagem/Aquisição. In: SEDYCIAS, J (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro.** SP: Parábola., 2005, p.145-171

RICHARDS, J C; RODGERS, T. Method, Approach, Design and Procedures. In: *Tesol Quarterly*. V.16, n.2, 1982.

\_\_\_\_\_; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom.** New York: Cambridge University Press, 1994.

RICHARD, K. Being a Teacher: Identity and Classroom Conversation. In: *Applied Linguistics*, 27/1, p. 51-77, 2006.

ROBINSON, H.A **The Ethnography of Empowerment.** London. Great Britain: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc, 1994.

RODRIGUEZ, B. R. **Principio, Enfoque o Método Comunicativo.** ISPLE, La Habana, Cuba, 1988 (mimeografiado).

ROMAINE, S. Introduction to the Study of Bilingualism. In: ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Backwell, 1995, p.1-22.

ROTTAVA, L. *A Leitura e a Escrita como Processos Interrelacionados de Construção de Sentidos em Contexto de Ensino/Aprendizagem de Português como L2 para Hispano-falantes*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2001.

SALINAS, A. Ensino de Espanhol para Brasileiros: destacar o uso ou a forma. In: SEDYCIAS, J (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. SP: Parábola, 2005, p. 54-60.

SANCHEZ Lobatto, J. Lengua y Cultura. La Tradición Cultural Hispánica. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de Español como lengua extranjera**, Madrid, SGEL, p. 5-26, 1997.

SANTOS Filho, J.C; SANCHEZ Gamboa. **Pesquisa Educacional: Quantidade e Qualidade**. S P: Cortez, 2002.

SANTOS Gargallo, I. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza- Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid : Edit. Arco/ Libros. S. L,1999.

SCARAMUCCI, M; RODRIGUEZ, M. Compreensão (Oral e Escrita) e Produção Escrita no Examen CELPE Brás: Análise do Desempenho de Candidatos Hispanofalantes. In: SIMÕES R. M, CARVALHO, A.M; WIEDEMANN. L. **Português para Falantes de Espanhol**: Pontes, 2004, p. 153-174.

SCHMIDT. R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: **Applied Linguistics** 11/2, p.129-58, 1990.

SCHMITZ, J, R. Uma disputa ao Contexto Brasileiro entre Alguns Seguidores de um Modelo da Análise do Discurso (Linha francês) e Os que Usam Metodologias de Pesquisa Interpretativa e/ou qualitativa em LA. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.5, n.1, p. 12-43, 2005.

SCHNITMAN, D. F. Ciência, Cultura e Subjetividade. In: **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Editorial Artes Médicas. Tradução Jussara Haubert Rodriguez 1996, p.9-17.

SHAOXIANG, W. Intercultural Resource Pack. In : *Modern English Teacher*, vol 15,n.1, p. 84-85,2006.

SEDYCIAS, J. (Org) **O Ensino de Espanhol no Brasil - passado, presente, futuro**. Série estratégias de ensino-1. Editora Parábola. SP, 2005.

SERRANI, S. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural**. Editora Unicamp. Campinas. SP,1997.

\_\_\_\_\_. Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Sócio-Culturais. In: *Organon 35*: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol 17, n.35, p.283-297, 2003.

\_\_\_\_\_ **Discurso e Cultura na Aula de Língua**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SERRANO, P. M. G. **Investigación- Acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Editorial Dykinson, 1990.

SEVCENKO, N. Prefácio à edição brasileira. In: Brunel, P. **Dicionário de Mitos Literários**. Brasília: Editora.UnB, 1997.

SCHERER, K. On The nature and Function of Emotion: a component process approach. In: SCHERER, K; EKMAN, P, *Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ/ London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1984, p.293-318.

SKEHAN, H. H. A Non Marginal Role of Tasks. In: *ELT Journal* 56/3, p.289-95, 2002.

SMITH, F. **Reading Like a Writer**. In :JENSEN, J. (Ed) *Composing and Comprehending* NCTE, USA, 2002, p. 47-56.

SPOLSKY, B.. Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond. In: *Applied Linguistics*, 10/2,p.138-56, 1989.

STENHOUSE, L **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann,1975.

STEIN, P. Reconfiguring the Past and the Present: Performing Literacy Histories in a Johannesburg Classroom. In: *Tesol Quarterly*, vol 32, n. 3, p.517-536, Autumn, 1998.

STERNFELD, L. *Aprender português-lingua estrangeira em ambiente de estudo sobre o Brasil: a produção de um material*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 1994.

STERN, H. H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Seeing the Trees and the Woods: Some Thoughts on Language Teaching Analysis. In: JOHNSON, R. (ed), 1989. **The Second Language Curriculum**. Cambridge: University press, 1993, p.207-221.

TALIZINA, N. **Psicología de la Enseñanza**. Editorial Progreso: Moscu, 1988.

TARONE, E. E; GASS, S. M; COHEN, A. D. **Research Methodology in Second Language Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

THOMAZ, O. Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. In: *A Temática Indígena na Escola*, MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995, p. 425-439.

XAVIER, P. R.. *A Aprendizagem em um Programa Temático de Línguas Estrangeiras (inglês) baseado em Tarefas em Contextos de 5 série do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1999.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. Londres: Longman, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy e Authenticity**. Longman Group, 1996.

VIANA, N. (1997) Planejamento de Cursos de Línguas - Pressupostos e Percursos. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P (Org), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*: Pontes Campinas, 1997, p. 29-48.



\_\_\_\_\_*Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira.* Minas Gerais. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** S.P: Martin Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_**A Formação Social da Mente.** S.P: Martin Fontes, 1988.

WALD, P. Língua Materna: Produto de Caracterização Social. In: VERMES, G; BOUTET (org). **Multilingüismo:** Editora Unicamp. Soares. M. B.1989, p. 1-18.

WALLERSTEIN, N. **Language and Culture in Conflict.** Texas: Addison-Wesley Publ. Co. 1983.

\_\_\_\_\_**Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education.** In: *Trabalhos em Línguística Aplicada.* Campinas, n.14, p. 1-14, 1989.

\_\_\_\_\_**Problem-posing can help students to learn: from refugee camp to resettlement country classrooms.** In: *Tesol Newsletter*, v.17, n.5, p. 28-30, 1983.

\_\_\_\_\_; Mority, P. **By Teaching We can Learn: Freire's process for teachers.** In: *California Journal of Teacher Education*, "Adult Education for the 1980's: priorities for Staff development," winter, 1980. (mimeografiado)

WELLS, G. **Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999.

WERTSCH, J. **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

\_\_\_\_\_**Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

\_\_\_\_\_**Learning Purpose and Language Use.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_ **O Ensino de Línguas para a Comunicação.** Campinas: Pontes Editores, 1991.

\_\_\_\_\_ Context, Community and Authentic Language. In: *Tesol Quarterly*, vol 32, n.4,p. 705-727, Winter,1998.

WILKINS, D. **A Notional Syllabuses.** Oxford: Oxford University Press,1976.

WILLIS, J. **A Framework for Task -Based Learning.** In: Longman Handbook for Language Teaching Learning, 1996.

WILLKOP, E. M. **La Emocionalidad y la enseñanza de lenguas.** In: *Estudios de Lingüística Aplicada*, Universidad Autónoma de México, n. 28 p. 47-74,1998.

ZINK, C. Relações de Contato: A Questão da Cultura. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (32)p. 7-14, Jul/ Dez, 1998.

\_\_\_\_\_ Livro Didático: Cartão Postal do País Onde se Fala a Língua-alvo?. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p.43-56,1991.

\_\_\_\_\_ Tópico discursivo na sala de aula de língua estrangeira: desfazendo a Assimetria. Em: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (18) p. 61-75, jul/ dez, 1991.

ZUENGLER, J; MORI, J. Microanalyses of Classroom Discourse: a critical consideration of method. In: *Applied Linguistics*, 23/3,p. 293-288, 2002.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1 – Resumo geral dos dados coletados no questionário 1**

	Nº de alunos	Sexo	Numero de horas de cada curso	Data de nascimento
<b>Resumo geral</b>	35	24 mulheres 11 homens	35	1942-1984
<b>Edição 1</b> Julho, 2003	5	1 mulher 4 homens	35	1952,1962,1978,1979, 1982
<b>Edição 2</b> Out-Nov, 2003	9	2 homens 7 mulheres	35	1952, 1961, 1978,1979,1982,1984
<b>Edição 3</b> Feb, 2004	4	4 mulheres	35	1957, 1963,1976,1980
<b>Edição 4</b> Abril-Maio, 2004	9	3 homens 6 mulheres	35	1955, 1957,1968,1969, 1970, 1977,1980, 1982, 1983
<b>Edições 5 -6</b> Sept-Nov, 2004 Abril-Junho, 2005	8	2 homens 6 mulheres	35	1942,1982, 1983

## Apêndice 2 - Resumo geral dos dados coletados no questionário 1

	Nacionalidade	Profissoes	Nível de escolaridade	Iniciantes na língua-alvo
<b>Resumo geral</b>	brasileiros e moçambicano	psicóloga, prof. de português, estudante de graduação, técnico em química, secretaria, bancários, jornalista, biólogas, engenheiro elétrico, aposentado, administração de empresa.	colegial, superior incompleto, superior, pós-graduação.	3
<b>Edição 1</b> Julho, 2003	brasileira	1 pós-graduação, 3 estudantes de letras, 1 psicóloga,		1
<b>Edição 2</b> Out-Nov, 2003	brasileira	2 adm. de empresa, 2 estudante de graduação, 1 técnico em química, 1 secretaria, 2 bancários, 1 estudante direito	1 colegial, 3 superior incompleto, 3 superior, 1 segundo grau completo	1
<b>Edição 3</b> Feb, 2004	brasileira	2 estudantes de letras, 1 jornalista, 1 bióloga	2 superior incompleto, 2 superior	
<b>Edição 4</b> Abril-Maio 2004	brasileira	1 pedagoga, 1 jornalistas, 2 técnicos, 3 estudantes de graduação, 1 funcionaria pública, 1 militar	2 tercer grau, 5 superior completo, 2 superior incompleto	1
<b>Edições 5 –6</b> Sept- Nov 2004 Abril-Junho2005	brasileira	1. aposentado, 5 estudantes de letras, 1 engenheiro elétrico, 1 nutricionista	1. superior, 3 superior incompleto	

### Apêndice 3 – Questionário 1

**Questionário-1. Edição:... Data:...**

**1. Nome:**

**2. Profissão:**

**3. Data de nascimento:**

**4. Sexo:**

**5. Nacionalidade:**

**6. Nível de escolaridade:**

**7. Você já estudou espanhol?**

**8. O que você entende por interagir na língua-alvo?**

**9. Qual é o seu objetivo neste curso?**

**10. O que você pretende aprender neste curso?**

**11. O que você espera do professor deste curso?**

## **Apêndice 4 – Questionário 2**

**Fecha:**

**Nombre:**

**Apreciados alumnos:**

**Nuestro curso “Introducción a las culturas hispánicas de la América” está terminando. Por favor les pedimos su gentil colaboración al responder las siguientes preguntas.**

**Muchas gracias. Los extrañaremos mucho. Hasta la próxima!!!!**

- 1) Después de haber concluído nuestro curso aún se siente con deseos de continuar estudiando español? Por qué?**
- 2) Qué fue lo que más disfrutó de nuestro curso? : Los mitos, las leyendas o lo real maravilloso de los testimonios?**
- 3) Le fue útil el material impreso del curso? Por qué?**
- 4) Qué siente que aprendió en nuestro curso?**
- 5) Disfrutó de la actividades? Cuales prefirió más? Las individuales o las colectivas?  
Ejemplos**
- 6) Comente la sección mi vocabulario? Fue muy compleja la interacción vía Internet?**
- 7) Cómo sintió la interacción con la profesora?**
- 8) Amplió su visión de cultura mientras aprendía Español? Comente**
- 9) Cómo sintió su aprendizaje de la lengua española?**
- 10) Amplió su vocabulario? Y su fluidez? Siente que se comunica mejor?**

## Recorte da transcrição do questionário 2

### Opinão dos aprendizes sobre as tarefas

5) ¿Disfruté de las actividades? ¿Cuáles prefirió? ¿Las individuales o las colectivas?

Ejemplos.

#### Edição 1

(5) La interacción y **familiaridad** que surgió para expresar nuestras ideas. (5) todas

#### Edição 2

(8) Preferí las colectivas:el aprendizaje es mayor y **la interacción** esta siempre presente (1). las individuales porque me encanto pesquisar.(1)Yo pienso que **todas** las actividades fueron colectivas, ya que aprendíamos **juntos y intercambiábamos**.(1). todas

#### Edição 3

(2) todas, (3) las colectivas por la **interacción**, (1) individual

#### Edição 4

(3) todas, ( 1) los videos y la discusiones de los mismos (5) las colectivas

#### Edições 5-6

(7) **la familiaridad** entre todos, (1) pesquisar en Español



## Apêndice 5 – Coleta de dados

### Resumo dos dados:

Almejando instrumentos e procedimentos de coleta	Data da edição	Nome dos aprendizes
Questionário (1) Observação das interações por meio de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Tarefas individuais</li><li>• Tarefas coletivas</li><li>• Questionário (2)</li></ul>		

## Apêndice 6 – Coleta das tarefas

<b>DATA</b>	
<b>EDIÇÃO</b>	
<b>NOME DA TAREFA</b>	
<b>FONTE</b>	
<b>PROTAGONISTAS</b>	
<b>RELATO DA PROFESSORA-PESQUISADORA</b>	

## Apêndice 6.1 - Exemplo de coleta de tarefa

<b>DATA</b>	(turma 10/2005)
<b>EDIÇÃO</b>	6
<b>NOME DA TAREFA</b>	Minha lenda “ <b>El buey que habló</b> ”.
<b>FONTE</b>	Lenda popular. A <b>Lenda</b> é uma tradição popular. Uma narração de caráter “maravilhoso”. A.....
<b>PROTAGONISTAS</b>	A.....
<b>RELATO DA PROFESSORA-PESQUISADORA</b>	<p>Cito a seguir o depoimento da aluna A....</p> <p>“En Campinas la esclavitud era muy fuerte y los coroneles eran muy malos. Los esclavos eran castigados. En la “semana santa” los esclavos dijeron (dijeron) que el buey havia hablado( había dicho) que esse ( ese) dia (día) (¿)no tenían trabajo (no se trabajaba). Entonces se dise (dice) que aquí en Barão Geraldo el buye (buey) (habló)”. Asta hoy (hasta hoy) se comemora (conmemora) el dia (día) en que el buey habló, que es el viernes santos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Extrato d o relato da professora-pesquisadora</b></li> <li>• “A lenda narrada é de Barão Geraldo, bairro de Campinas, onde a aluna mora. Observa-se como os termos “<i>entonces se dice</i>”, são usados para ligar idéias : <b>uma comemoração religiosa</b>, a páscoa e uma realidade sócio- histórica, <b>a escravidão</b>. Finalmente, a aluna usou “<i>hasta hoy</i>”, numa tentativa de marcar que “<i>ainda hoje existe essa lenda</i>”.</li> </ul>

## **Apêndice 7 - Coleta das tarefas “minhas memórias” e “o que mais desfrutei”: como foi interpretado o “fascínio”**

### **# de memórias analisadas : 10 memórias**

A15 (2003). Edição 3

A6 (oct.2003). Edição 2

A29(2oct-27 nov, 2004).Edição 5

A27 (24/4/04 até 26/6/04).Edição 4

A28 (2oct-27 nov, 2004).Edição5

A30 (2oct-27 nov, 2004) Edição 5

A28 (24/4 até 26/6/2004).Edição4

A20 (2004).Edição 4

A19 (2004).Edição 4

A27 (2004) Edição 4

### **Extratos das anotações da pesquisadora-professora:**

Segundo os memórias analisadas o termo *fascinante* começou a formar parte da sala aula desde o primeiro dia. Assim A19 explicitou “*Hoy estamos comenzando un fascinante viaje*”. Segundo A29, “*fascinante es algo que atrae e impresiona*”, “*fascinate es todo lo que envuelve fantasia e imaginación*”.

Observa-se que “o fascínio” foi se expandindo, aprofundando e personalizando nesta seqüência:

Fascinaste----- mitos e lendas----- lenda pessoal----- provérbios---

## **Extrato da tarefa individual dos aprendizes “minhas memórias”**

Campinas, 06 de Novembro de 2004.

“Esta fue nuestra quinta clase y iniciamos con lectura de las interpretaciones del poema y sobre el trabajo de pesquisa sobre el águila Azteca. Este trabajo de interpretación del poema posibilitó ampliar mi conocimiento (mítico) histórico de los aztecas. También fueron discutidos sobre los dibujos del águila.

Otro foco de nuestra discusión fue la tecnología del campo, las chinampas. Hicimos una comparación con la agricultura china de arroz. Esta discusión llevó xxxxx a hacer un dibujo explicativo de las diferencias de las chinampas y del cultivo del arroz: esto dibujo amplió nuestro vocabulario.

El desenvolvimiento de la clase siguió con la lectura del manual juntamente con las interpretaciones e discusiones de los vocabularios y comparaciones con nuestra cultura brasilera. Estas clases explicativas y interpretativas tienen mi ayudado mucho en mi proceso de aprendizaje de la lengua española, principalmente de fluencia de la lengua hablada: mismo con algún error tengo percibido que mi interés por la lengua española **aumentó mucho!!!**”

### **Extrato das transcrições da tarefa individual -“Lo que más disfrute” (o que mais desfrutei):**

#### **A- Aprendiz de ELE**

##### **A 28 – (29/05)- Edição 4:**

A-28- *“Lo que más disfrute en esa clase fue **vivir momentos de un “Palenque pós-moderno” en la merienda, y el poder charlar con mis compañeros de clase sobre temas diversos, con todos usando la lengua española**”.*

##### **A6- (10/2003)-Edição 2**

A- 26- *“Lo que más disfrute fue la oportunidad de mantener contacto con diferentes personas y usar la lengua española, además del tema, que es muy interesante”.*

##### **A 27 (08/05/04)- Edição 4**

A27- *“Lo que más disfrute fue oír a el grupo hablando sobre sus leyendas, y (el)\_poder (intercambiar) con las personas mientras usaba el idioma español “*

**Apêndice 8 – Extratos das entrevistas # 1 e # 2, no cenário secundário com aprendizes de EL2 e entrevista #3- P2: a professora de EL2**

**Extrato da entrevista # 1, no cenário secundário com aprendiz de EL2**

**Data:** 19 de junho, 2005.

**A:** Aprendiz brasileira de EL2. **Data de chegada ao cenário secundário:** 15 dias antes da presente entrevista.

**E:** Pesquisadora-entrevistadora

-----  
**A:** Yo estudio en una universidad en el B.....

**E:** Tú estudiaste español antes de venir aquí?

**A:**No, yo pensé ( pensaba) que era más fácil, pero ....

**A:** Sí ahora yo estoy más segura los primeros días fue difícil, pero es más fácil, yo tomo 4 horas diarias de clases de Español.

**E :** Y fuera de la clase conversas en español?.

**A:** Sí, ahora es más fácil para yo entender (para mí entender)....

**E:** Y las personas te entienden?.

**A:** por lo general sí. Yo me esfuerzo

---

## **Extrato da Entrevista # 2 no cenário secundário com aprendiz de EL2**

**Data:** 20 de junho, 2005

**A:** Aprendiz brasileiro de EL2. O Pai é espanhol e a mãe é brasileira. **Data de chegada ao cenário secundário:** 10 meses antes da presente entrevista.

**E:** Pesquisadora- entrevistadora

---

**E:** cómo fue el comienzo del uso de la lengua aqui?

**A:** hablaba mal, pero me entendían.

**E:** cómo sientes tu Español actualmente?

**F:** yo siento que cada día me acerco más, pero me tengo que esforzar mucho!!!!. Tengo clases de Español 2 veces por semana.

---

## **Extrato da Entrevista # 3**

**Data:** Junho, 2005

**P2 – professora de EL2 do cenário secundário**

**E: entrevistadora/ professora do cenário primário (ELE)**

---

**E-**Escucha las grabaciones de mis alumnos en Brasil. Vamos a evaluarlos juntas

**P2:**Me pareció que los tres estudiantes se expresaron muy bien, aunque me pareció que las chicas tienen una preparación previa, se tomaron un momento para estructurar lo que iban a decir. Por ahí me parece rescatable lo del chico que cometió más errores pero se notaba que estaba construyendo su discurso sobre la marcha y no que estaba leyendo nada. Igual me pareció que estaban muy bien para ser un curso inicial, solo con algunos errorcitos, ciertas cuestiones que son muy fáciles de confundir entre el portugués y el español. Ex Verbo pensar ..... yo pienso..... verbos irregulares, el uso de los artículos.. El muchacho usó /houve/ en vez de /haber, pero son cosas normales y que se pueden seguir marcando en las diferencias. A mí me parece muy interesante como enseñan Español con este material, porque veo este material y.....

**P2:**Me cuesta trabajo pensar en enseñar español a partir de este material aunque me resulta fascinante, pero.....

**E.:** por qué?

**P2.:** porque nosotros en general partimos al revés. Aquí, nosotros es más fuerte.... nosotros trabajamos la gramática con un poco de cultura más que trabajar cultura y de ahí desprender la gramática

**E:** por qué lo encuentras más difícil?

**P2:** no sé...

**E:** ya que como tú dices que trabajas cultura....

**P2:** Nosotros estamos haciendo el camino inverso. Bueno, en general lo que queremos ambas es que los chicos se expresen. Para mí sin trabajar verbos irregulares explícitamente.... me resulta muy difícil.....El problema es que cuando yo estudié en la Universidad, los profesores que yo tuve en la Universidad se habían formado en el enfoque estructural. Conocí el enfoque comunicativo, pero yo me formé en la gramática estructural y si bien me he tratado de quitarme ese corset en los materiales y en nuestras clases, la base está y es bien fuerte. Así que yo me formé en la gramática estructural.

**E:** tú estudiaste letras?

**P2:** sí letras, en la Universidad de xxxxxx. Sí, en las primeras gramáticas, la profesora tenía una formación estructural grande. Mi formación en la enseñanza primaria y secundaria lo que uno siempre tiene es la gramática como lo más fuerte. Yo personalmente pienso que la gramática en ocasiones limita el horizonte, pero yo creo que sigue siendo muy importante. Creo que muchas veces en el enfoque comunicativo desordena la gramática. En ocasiones hemos tratado de darle una entrada al enfoque comunicativo, tratando de agilizar el material. En ocasiones pienso que en el enfoque comunicativo puro no se trabajan cosas que son importantes.

Allá tú tienes que crear un ambiente. Aquí la persona viene y está inmersa en la cultura y trabajamos en clase lo que se trae de afuera. Ex: expresiones de la calle, la persona viene y tiene esa motivación y está inmersa en la cultura. Yo creo que con los estudiantes brasileños la inmersión es lo que más funciona.

**E:** como tú sientes esos estudiantes brasileños. Ellos aprenden más rápido?

**P2:** muchísimo más rápido que los otros, por eso te decía de la dificultad de trabajar en un grupo con estudiantes brasileños y de otras nacionalidades.. Por ejemplo, entre un brasileño y un alemán, al alemán hay que explicarle cada palabra y estructura.

Aunque en ocasiones el brasileño se confunde con palabras falsas amigas como dicen por ahí que parecen iguales, pero no lo son.....pero el brasileño avanza mucho. En un curso inicial de 80 horas inicial y 80 intermedio un brasileño hace los dos cursos en 80 horas.



## **Apêndice 9 – Citações originais**

*“... Siempre pensé que el escritor latinoamericano -sin dejar de ser universal para ello- debía tratar de expresar su mundo, mundo tanto más interesante por cuanto es nuevo, se encuentra poblado de sorpresas, ofrece elementos difíciles de tratar porque aún no han sido explotados por la literatura. Pensé, desde que empecé a tener conciencia cabal de lo que quería hacer, que el escritor latinoamericano tenía el deber de “revelar” realidades aún inéditas. Y sobre todo, salir del “nativismo”, de la estampa pintoresca, para “desprovincializar” su literatura elevándola a la categoría de los valores universales” (Carpentier, A, 1977: 304).*

*“...Yo no soy un historiador. Soy un escritor que quisiera contribuir al rescate de la memoria secuestrada de toda América, pero sobre todo de América Latina...” (Galiano, E. 2002: XV)*

**Apêndice –10- Plano de aula #1 - La Creación del Mundo según el mundo pré- hispánico (recorte)**

**Curso de Extensão –IEL. Introdução ás Culturas pré-hispânicas de América**

**Prof. María Caridad Ginarte**

**Data:**14/7/2003

**I- Introducción:**

- Presentación de la profesora (breve)
- Presentación general de los alumnos en Español (breve)
- Entregar el **cuestionário 1** a los alumnos

**II - Desarrollo:**

- Presentar el MD a los alumnos. Situación geográfica (MD, p. 4,5,5a,5b)
- Introducir los conceptos de mito, leyenda y testimonio a los alumnos con el apoyo del ( MD, p. 3, 6-7).
- Introducir la relación temporal entre el presente y el pasado.
- Extrato tomado del (MD, p.6).

**La Creación del Mundo**

“Quetzalcóatl **es** un dios meso-americano. Según leyendas del mundo Pré hispánico el Dios **Quetzalcóatl fue** el creador del cielo, el sol, la tierra”

- Introducir el significado del vocablo “maiz” en el mundo pré-hispánico con palabras simples. Ex: “Quetzalcóatl **fue** el creador del hombre y **entregó** a los hombres **el maiz**”. Narrar la “leyenda del Maíz” .
- Actividad colectiva (tarefa) (MD, p. 6)

- Revisión de la actividad (MD, p. 6) oralmente. Cada grupo debe explicar brevemente lo que entiende por “ mitos, leyendas y testimonios”. Todos los alumnos deben participar.
- Volver al (MD, p 6-7) y enfatizar que “según esas leyendas **eran** tres hermanos y cada uno **tenía** un color diferente”.
- Indicar la actividad individual y colectiva (MD, p. 7). Cada alumno constesta las preguntas del MD individualmente y después las discute en grupo.

### **III- Conclusiones**

- Preguntar si recuerdan alguna leyenda, tomando como apoyo la pregunta de MD, p.7 “ la palabra místico te recuerda algo de tu cultura?
- Retomar (MD p. 8-9).
- Tarea para la próxima clase: actividad del MD p.9. Explicar como deben hacerla. Estimular a los alumnos a contar alguna leyenda para la próxima clase.

### **Relato da professora-pesquisadora (recorte):**

**Día 14 de julio, 2003:** Se trabajo la diferencia conceptual entre mitos, leyendas y testimonios.. Cada alumno fue capaz de explicar lo que para ellos significaban los mitos, las leyendas y los testimonios. Así, según nuestra clase las “Leyendas son historias contadas y trasmitidas a través de diferentes generaciones, los mitos forman parte de las leyendas. Cada leyenda trae consigo un mito. Testimonio es aquello que es verificable”.

Se comenzó a desarrollar la competencia lingüística comunicativa a partir de un hilo

temático “real-maravilhoso” que permitió relacionar la línea del tiempo ( presente-pasado).

Cada alumno fue capaz explicar lo que entendían por mitos.....

Se hicieron todos los ejercicios del libro y como tarea los alumnos debían profundizar en los términos mito, leyenda, y testimonio.

## Apéndice –11 Transcrição da aula # 1 (recorte) (14/7/2003)

### Fita 1

P- Buenos días. Mi nombre es.... y mi apellido es.....En español apellido tiene un significado diferente que en Portugués.

P- me están entendiendo. Puedo continuar hablando en español?

A1- Sí. No hay problemas. Entendemos?!!!!

A2- Si

P-soy cubana y estoy haciendo mi doctorado aquí.....Este curso forma parte de mi tesis de doctorado. Ustedes van a participar y me pueden ayudar también.

P- ahora ustedes se van a presentar.

A1- mi nombre es.... mi apellido es.... soy brasileño... soy estudiante

P- por qué quieres estudiar español?

A1- voy a Argentina a un intercambio

P- y tú? Cómo te llamas?

A2 soy xxxxxx . Falo portugués. Soy de Mozambique. Faço doutorado aquí...

P- hablas Português y haces el doctorado como yo. Somos colegas!!!!

A2- sim, hablo Português

P- por qué quieres estudiar español?

A2- porque tenho que fazer um exame

p- tienes que ...

A2- si tengo que hacer.....

A3- mi nombre es xxxxxx. Mi apellido es..... Soy sicóloga.

P- les voy a entregar estos cuestionarios para que me los llenes

P- veo que tienen el programa del curso. Les voy a explicar

P-me entienden?

A- si

P-Este es el MD. En la portada está el personaje principal del curso el Dios “Quetzalcóatl.

P- como vieron en el programa vamos a trabajar con 3 culturas pré- hispánicas.....Aquí están los mapas para que se sitúen geográficamente. Vamos a comenzar por la cultura maya. Aquí está situada. Vean los mapas que aparecen en el (MD, p. 5a , 5b). Observen el mapa ( retroproyector).

Vamos a hablar de mitos y leyendas. Asi vamos a comenzar este fascinate viaje y “real-maravilloso”

A4-la cultura maya es la más antiga?

P- si es la más antigua. En español tenemos que agregar una (u)

A4-si, la más antigua.

P- según los pré- hispánicos (MD, p. 3) . si ellos eran personas simples .En la pizarra : reir, llorar, frio, calor, valientes. Según cuentan las **leyendas** Quetzalcóatl **fue** el que creó el mundo.....Así que **existe** el **mito** de la creación del mundo. Qué entienden ustedes por mitos y leyendas?

P- vamos a hacer la discusión en grupo, MD (p.6). Les voy a explicar como trabajar e grupo.

TIEMPO

P-que entienden ustedes que es una leyenda?

-A1-A5-A4- “ para nosotros **tres** la **leyenda** es una narrativa en que un fato (hecho) histórico se transforma a partir del **imaginário popular**

P- en Español decimos hecho

A1- si , un hecho histórico

P- conoces alguna leyenda de tu país?

A1- si en Limiera hay algunas

P-en Limeira.

A1- si , si en mi ciudad. Es cerca de aqui

p- después nos las cuentas. Y ustedes?

A2-A3. las leyendas son “Son historias que hacen ( nacen) (a partir de un testimonio) para justificar o contar hechos reales que saben como ocurrió”

P- ustdes quieren decir que **nacen** para justificar hechos históricos

A2- si nacen .... del imaginario popular -A2- “El mito explica el origen del universo. Por ejemplo, el cielo, la tierra, la naturaleza, los animales y los hombres”.

- A3- “La leyenda es un relato de fatos (hechos)(\*) reales que foram ( fueron) transmitidos de generación en generación”.

P- si, son populares y son transmitidas de generación en generación. Asi son contadas y fueron...

A3- si fueron transmitidas de generación en generaciones

P- les voy a contar **la leyenda del maíz** .

A5- maíz.... no comprendo

P- tengo la seguridad que a ustedes les gusta mucho el maíz. Observen la lámina.

A4- ah, milho. Si gusta mucho en el Brasil

P- les gusta el maíz. A mí también.

P- “ Cuenta la leyenda del maíz que **Quetzalcóalt** siguió desesperadamente a una hormiga que iba a buscar **maíz dentro de un árbol**. Se transformó en una hormiga negra, y recogió los **granos de maíz** y los entregó a los dioses, que lo comieron y lo pusieron en la boca de los hombres para alimentarlos”.

P-entienden. **granos de maíz**. Obeserven la lámina. Vean las **hormigas** comiendo el maíz (se escribe en la pizarra **maíz**)

A4- según el libro (p. 6) el pirmer grano de maíz fue descubierto por **Quetzalcóalt!**

A3- aquí .... agricultura

P- si, porque comenzaron a sembrar maíz. Lo veremos más adelante

***El mundo fascinante de la América Pré-hispánica. ¿Descubrimiento o conquista?  
¿Un mundo enterrado?***

***Breve introducción***

---

**Un manual útil para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---



***María Caridad Ginarte Agra***

**El Mundo de la América Pré-Hispánica**

**¿Descubrimiento o conquista?**

**¿Un mundo enterrado?**

**(Años 1000 a 1532)**

**María Caridad Ginarte Agra**

**2003**



# Contenidos

## Nota introductoria

### **1. Introducción al mundo fascinante de las civilizaciones Pré-hispánicas**

- 1.1 Orígenes
- 1.2 Mapas
- 1.3 Mitos y leyendas

### **2. Los Mayas (1000-1524)**

- 2.1 Antecedentes históricos: curiosidades
- 2.2 Cronología maya
- 2.3 Proverbios mayas
- 2.4 La cultura maya
- 2.5 Localización geográfica
- 2.6 Base económica y cultural
- 2.7 Curiosidades
- 2.8 Calendario y Religión

### **3. Los Aztecas (1325-1521)**

- 3.1 Los Aztecas: antecedentes históricos
- 3.2 Fundación de México: Tenochtitlan
- 3.3 Base económica y cultural
- 3.4 Organización social: El Capulli
- 3.5 Curiosidades
- 3.6 Cont. organización social
- 3.7 Religión y calendario
- 3.8 Escuche

### **4. Los Incas (1300 – 1500)**

- 4.1 Los Inca
- 4.2 Quiénes eran los Incas y dónde vivían?
- 4.3 El imperio Inca: estructura social
- 4.4 Comercio y mercado
- 4.5 La eficacia del correo inca: los chasquis
- 4.6 Delicias gastronómicas
- 4.7 Religión: las huacas
- 4.8 Curiosidades
- 4.9 Cuzco, la ciudad del sol: El ombligo del mundo
- 4.9.1 ¿Usted Sabía?

### **5. Fin de un imperio**

# 1. Introducción al mundo fascinante de las civilizaciones Pré-Hispánicas de América

## 1.1 Los Orígenes

### *Ayúdenos a pensar*

¿Por qué Pré- Hispánico? Se afirma que fuimos conquistados por el viejo continente. ¿Es el continente americano un continente joven?

Los antiguos americanos no fueron únicamente los solemnes sacerdotes mexicas o los sabios mayas medidores del tiempo, fueron también cazadores en el desierto y pescadores en mar abierto, fueron guerreros en selvas y colinas, fueron magos, carpinteros, danzantes, exploradores; fueron hilanderas tejedoras, cocineras.

Los antiguos americanos se reían y lloraban, pasaban frío y hambre, algunos eran ricos y otros pobres, algunos eran valientes y otros cobardes, algunos caminaban largas jornadas y otros permanecían sentados todo el día.

Estas historias son, sobre todo, una invitación a pensar e imaginar hombres y circunstancias diferentes que forman parte de nuestro pasado.

**Veamos los mapas de nuestro continente americano. Marquemos una ruta**

## **1.2 Mapas**





## 1.3 Mitos y Leyendas

Estamos iniciando un largo viaje a través de la historia Pré-Hispánica de nuestra América.

¿Usted sabe algo de sus mitos y leyendas? Por favor, cuéntenos.

¿Qué usted entiende por leyendas y mitos?. ¿Son simples palabras para usted?.

¿Qué le recuerdan?. Díganos.

Todos somos americanos, pero fuimos conquistados, descubiertos por el viejo mundo. ¿Usted está de acuerdo con lo expuesto?. Después de leer nuestras primeras historias lo invitamos a dar su respuesta.

Usted también puede crear su leyenda. ¡Todos tenemos la nuestra!

*Escuchen, lean, repitan e interpreten las siguientes leyendas y mitos*

### La Creación del Mundo

Según leyendas del mundo Pré Hispánico, el Príncipe **Quetzalcóatl** creó el cielo, el sol, la tierra y también creó a los hombres. El primer “grano de maíz”, en la mitología mesoamericana fue descubierto por **Quetzalcóatl**, la serpiente emplumada, el creador de la humanidad. **Quetzalcóatl** descubrió “el maíz” con la ayuda de una hormiga, y su triunfo contrastó vivamente con el fracaso de los demás Dioses. Fue honrado por todas las sociedades mesoamericanas, ya que fue el creador del hombre y de la agricultura.

Se cuenta que un Dios y una Diosa engendraron cuatro hijos: al mayor lo llamaron **Tezcatlipoca rojo**, al segundo **Tezcaplicopa negro**, al tercero

**Quetzalcóatl** y al más pequeño le dieron el nombre de “**señor del hueso**” o “**culebra de dos cabezas**” o **Huitzilopochtli**.

De estos cuatro hijos, el **Tezcaplicopa negro** era el que sabía todos los pensamientos y estaba en todo lugar y conocía los corazones.

**Responda a seguir y discuta con sus compañeros:**

¿Cuántos hijos tuvieron los dioses?

¿Quién creó el mundo? ¿Qué partes del mundo son mencionadas? ¿Formaban los hombres parte de ese mundo?

¿Quién era **Quetzalcóatl**?

¿Qué colores tenían los hermanos de **Quetzalcóatl**?

¿Cómo es descrito el tercer hermano del creador del mundo Pré Hispánico?

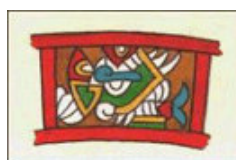
¿Qué poder místico tenía el **Tezcaplicopa negro**?

¿La palabra místico te recuerda algo de tu cultura?

***Continúan las leyendas***

***Oigan, disfruten y aprendan***

**Cuentan los Aztecas..... Pasaron seiscientos años**



**(cipactli: palabra náhuatl que significa lagarto o cocodrilo y con la cual los aztecas designaban al primer día del mes)**

Al principio nada había, dicen los más antiguos cantos del continente vacío: “Cuando era de noche, en la oscuridad, los Dioses se reunieron” y crearon la humanidad: “Que haya luz”, exclama el libro de los mayas, el *Popol Vuh*, “ que nazca la aurora sobre el cielo y la tierra. No habrá gloria hasta que exista la criatura humana”.

Pasados seiscientos años del nacimiento de los cuatro hermanos, se juntaron todos y decidieron nombrar a **Quetzalcóatl** y a **Huitzilopochtli** para que ellos dos mandaran y ordenaran. De ahí se hizo el fuego y se decidió que uno a uno de los Dioses debía sacrificarse y saltar al fuego. Un hermoso Dios, arrogante y cubierto de joyas, mostró dudas y temor. Un Dios desnudo y enano, se arrojó y enseguida resucitó en forma de sol. El Dios hermoso al ver esto también saltó al fuego y reapareció en forma de luna. Así fue creado el **universo**. Luego crearon un hombre y una mujer: al hombre lo llamaron **Oxomoco** y a la mujer **Cipactónal**, y le

ordenaron que labraran la tierra. Ella también debía hilar y tejer.

Luego hicieron los días, y los meses, dando a cada mes veinte días, y así tenían dieciocho meses y trescientos sesenta días en el año. Más tarde, crearon los cielos, comenzando del trece para abajo, e hicieron el agua, y en ella criaron un pez grande que llamaron de Cipactli, que es como un caimán, y de este pez hicieron la tierra.

### *Discuta y intercambie con su compañero*

¿Cómo surgió el fuego?

¿Que hermanos fueron escogidos para mandar?

¿Cómo surgieron el sol y la luna?

Usted sabe de Adán y Eva. ¿Según esta leyenda como surgieron los hombres?.

¿Que actividades hacían?

¿Cómo era el calendario? Explique. ¿Había sólo un cielo?

¿Y la tierra, como surgió? Describa y pinte a Cipactli,

Nárrenos la leyenda con sus propias palabras

### *Seguimos con las leyendas*



## El tiempo de la Abundancia



**Quetzalcóatl o “Noche y viento”.**

**Quetzalcóatl** fue estimado y querido por ser un Dios y lo adoraban como tal. Tenía un templo muy alto con muchas gradas. Su figura estaba siempre echada y cubierta de mantas. Su cara era fea, y la cabeza larga.

Se dice que era muy rico, y que tenía cuanto necesitaba para comer y beber, y que el maíz, en su reinado era abundantísimo, y las calabazas eran muy gordas. Las mazorcas de maíz eran también muy largas. Se sembraba y recogía algodón de todos los colores: colorado, azul, negro, verde, anaranjado y blanco (blanquísimo).

Los vasallos de **Quetzalcóatl** eran muy ricos y no les faltaba ninguna cosa. Tampoco había hambre, ni faltaba “el maíz”. Se dice que fue “el tiempo de la abundancia”.