

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

MICHELE MAFESSONI DE ALMEIDA

**O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS NO
TEXTO ESCRITO DO ALUNO DE ESPANHOL-LE**

Porto Alegre

2013

MICHELE MAFESSONI DE ALMEIDA

O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS NO TEXTO
ESCRITO DO ALUNO DE ESPANHOL-LE

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

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

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paulo e Gládis, agradeço todo o apoio que me deram na minha escolha profissional. O orgulho que eles têm de mim, uma filha professora, faz que eu nunca esqueça como essa profissão é linda e importante, apesar de sua atual desvalorização na sociedade. À minha irmã, Caroline que, com sua doçura, esteve sempre ao meu lado com uma palavra de incentivo ou apenas me ajudando a recortar, colar e pintar os materiais para as minhas aulas. Aos meus padrinhos que são meus segundos pais e meus eternos fãs número 1. Ao meu namorado, Fernando, que, além de entender todas as minhas faltas em fins de semestre, me ensinou que amor é liberdade e apoiou meu sonho de viver em outro país. *Vocês fazem parte de mim e de todas as minhas conquistas.*

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionou, dentre elas, o intercâmbio que me oportunizou vivenciar a cultura do idioma que amo, o espanhol, e, assim, poder ensiná-lo com mais segurança aos meus alunos.

Aos meus amigos Roberta, Mariana, Marisa, Camila, Carolina, Luiene e Suelen que entenderam sempre meu tempo escasso, meu estresse e que sempre escutaram minhas reclamações. Em especial agradeço a Marcelo Maciel por ler meu trabalho e fazer contribuições significativas e a Letícia Finkenauer por todas as vezes que entendeu minha falta de tempo como companheira de PIBID e de estágio.

Aos meus alunos que, quando o desânimo chegava, vinham com alguma novidade sobre o espanhol ou, simplesmente, com um sorriso e renovavam a minha energia.

À minha orientadora e animadora Lucia Rottava por me aceitar e me guiar no mundo do conhecimento, pelos seus sorrisos sempre presentes, pelo seu carinho e por sempre me acalmar quando eu achava que nada ia dar certo no meu trabalho. Que bom que esse trabalho fez que eu a encontrasse.

À minha professora-mãe-amiga Monica Nariño que me deu uma oportunidade de trabalhar com o espanhol, quando eu estava no terceiro semestre e que, desde então, vem com sua imensa generosidade, amor e carinho me orientando na docência e na vida.

Às minhas companheiras de PIBID-espanhol que auxiliaram na produção das tarefas e dos dados que serviram de objeto de análise desta pesquisa. Vocês fazem parte deste trabalho.

EPÍGRAFE

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda, sólo se gana lo que se da.”

(Antonio Machado)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CULTURA, RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA	12
1.1 A cultura e o ensino de línguas	13
1.2 A retextualização e seu papel no ensino de LE	19
2 METODOLOGIA	25
2.1 O contexto.....	26
2.2 As tarefas propostas	27
2.3 Os critérios de análise	28
3 ANÁLISE DOS DADOS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXO	47

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo refletir sobre o modo como os alunos de espanhol-LE, no contexto de escola pública, retextualizam as informações culturais a que são expostos, tomando como objeto de análise suas produções escritas. Os conceitos teóricos articulados na pesquisa incluem cultura e retextualização. O primeiro é definido de uma perspectiva intercultural, na qual a cultura se constituiu um “terceiro lugar” (*third place*) pela historicidade, usos e costumes do “outro”; o segundo é entendido como a produção de um *novo texto*, a partir de um texto base, devido a uma nova/distinta necessidade comunicativa em uma língua. O exame das produções analisadas é de natureza qualitativa. Foram selecionados textos produzidos ao longo dos meses de março e abril, dentro do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-espanhol), do semestre 2013/1, com sete turmas de segundo ano da rede estadual de ensino. Os critérios estabelecidos para a análise do corpus, desta pesquisa, refletem sobre o conceito de retextualização em relação com o elemento cultural e como se configura no texto do aluno. Para tanto, foram adaptados critérios de Marcuschi (2001) que contemplassem as produções escritas dos aprendizes na especificidade do evento de sala de aula e o modo como o educando se apropria do texto-base e o ressignifica em sua produção, assim como se levou em conta o modo como são trazidos os significados da LE para o seu meio social, demonstrando apropriação de conceitos. Os resultados indicam que a promoção de situações em que o aluno tenha de comunicar-se para ser compreendido, mostra-se como uma ferramenta importante de ser utilizada por professores de língua estrangeira em escolas. A contribuição, deste estudo, é mostrar que a aprendizagem de LE adquire significado no contexto cultural no qual suas situações comunicativas acontecem. Por conseguinte, reitera-se que agir, no mundo, com a LE, leia-se saber se comunicar e ser um cidadão intercultural, são as crenças e as metas dessa pesquisa.

Palavras-chave: retextualização; cultura; produção textual; espanhol-LE.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión de grado tiene por objetivo reflexionar sobre cómo los alumnos de español-LE en contexto de enseñanza pública retextualizan las informaciones culturales a las cuales han sido expuestos, teniendo como objeto de análisis sus producciones escritas. Los conceptos teóricos articulados en esta investigación incluyen cultura y retextualización. El primero está definido desde una perspectiva intercultural en la cual cultura se constituye en un “tercer lugar” (*third place*) por la historicidad, usos y costumbres del “otro”. El segundo es comprendido como la producción de un *nuevo texto*, partiéndose de un texto base, debido a una nueva/distinta necesidad comunicativa en la lengua. El análisis de las producciones examinadas es de naturaleza cualitativa. Han sido seleccionados textos producidos a lo largo de los meses de marzo y abril, dentro del *Programa de Iniciação a Docência (PIBID-espanhol)*, del semestre 2013/1, con siete grupos de segundo año de secundaria de la escuela pública. Los criterios establecidos para el análisis del *corpus* de esta investigación reflexionan sobre el concepto de retextualización en relación con el elemento cultural y como se configura en el texto del alumno. Para eso, fueron adaptados criterios de Marcuschi (2001) que han sido contemplados en las producciones escritas de los alumnos en la especificidad de la clase y el modo como el alumno se apropia del texto-base y lo recria en su producción, así como se tuvo en cuenta el modo como los alumnos traen los significados de la LE para su medio social, demostrando apropiaciones de sus conceptos. Los resultados indican que la promoción de situaciones comunicativas que dan a los alumnos oportunidad de interactuar con el “otro” para ser comprendido es una herramienta importante que debe ser utilizada por profesores de lengua extranjera en escuelas. La contribución de este estudio es mostrar que el aprendizaje de LE adquiere significado en el contexto cultural en el cual sus situaciones comunicativas ocurren. Por consiguiente, se reitera que actuar en el mundo con la LE, o sea saber comunicarse y ser un ciudadano intercultural son creencias y metas de esta investigación.

Palabras-claves: retextualización; cultura; producción textual; español-LE

INTRODUÇÃO

A cultura tem sido um elemento central na compreensão do modo de vida do “outro” e dos usos da língua de uma sociedade. Entender o impacto que a cultura pode ter no contexto de sala de aula tem sido uma das questões que intrigam professores de língua estrangeira (doravante, LE), já formados e em formação. Tais constatações levaram-me a um questionamento da prática em sala de aula, ou seja, como ensinar cultura. O interesse de entender e trabalhar o elemento cultural, em sala de aula, foi crescendo durante a graduação e amadureceu com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante, PIBID), ligado à língua espanhola como língua estrangeira (doravante, Espanhol-LE) (cf. seção 2.1).

O PIBID é um programa de iniciação à docência composto por projetos, que estão relacionados com as distintas áreas da docência, dentre elas o projeto PIBID-espanhol, do qual este trabalho de pesquisa faz parte. Nas suas seis aulas iniciais desenvolvidas no segundo semestre de 2012 e aplicadas em sala de aula de ensino médio, teve-se como objetivo principal ensinar cultura de língua espanhola aos alunos atendidos pelo projeto. Nesse primeiro momento, as tarefas centram-se nas questões culturais, pois, acima de tudo, seria uma maneira para que os alunos pudessem se interessar pela língua espanhola – usos, costumes e particularidades; feita a aproximação inicial com a língua e cultura, a atenção voltou-se aos elementos linguístico-gramaticais do idioma. Esse interesse do educando pela LE é mais natural no ensino de inglês como LE, por exemplo, pois se percebe uma maior identificação cultural dos jovens com o idioma devido à presença cotidiana mais explícita dessa LE na vida diária, através de músicas, de filmes e/ou de marcas (por exemplo, roupas e/ou de eletrônicos) americanas famosas. No entanto, no caso de espanhol-LE, essa baixa frequência de filmes e músicas nessa LE, muitas vezes, não motiva os alunos a querer estudá-la; por sua vez, a proximidade linguística entre espanhol e português tem produzido uma falsa ideia de que por este fato, é muito fácil aprendê-la e, por conseguinte, ter acesso à sua cultura. Por fim, dentre esses motivos que levam a escolher a cultura como foco inicial, soma-se a constatação de que o ensino de LE, não só na língua espanhola, nas escolas, centra-se nas

questões puramente gramaticais, sendo dada pouca atenção ao elemento cultural, tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação na fase inicial do projeto PIBID-espanhol era de natureza mais prática, por isso centrou-se em questões relativas ao “como” ensinar cultura, isto é, aos aspectos metodológicos. Subsequente a essa primeira etapa, a questão motivadora que surgiu entre os participantes do projeto recebeu uma resposta vinda da sala de aula, isto é, os alunos do projeto se interessavam pelos aspectos culturais, lembravam-se desses traços trabalhados em tarefas anteriores, faziam comentários sobre os países de língua espanhola e suas particularidades, sempre que, ao iniciar as aulas, eram feitas retomadas das atividades anteriores. Desse modo, percebeu-se que era possível ensinar cultura e que abordar os traços culturais de um povo e de sua língua era a melhor maneira de aproximar os alunos ao espanhol-LE. O interesse pela língua já havia surgido entre os estudantes, então, por meio de reuniões, os participantes discutiram e chegaram à conclusão de que era preciso articular questões culturais às gramaticais. O passo seguinte foi pensar as mudanças dessa nova fase do projeto e, desse modo, os questionamentos tomaram outra forma e definições, chegando-se, então, a conclusão de que é preciso aliar o estudo de língua ao da cultura; nesse sentido, têm-se como pressuposto que o ensino de uma língua é indissociável do ensino da cultura e que é preciso abordar as formas da língua, não relegando aos elementos culturais papel secundário. Ensinar cultura, como se pode perceber nas reflexões apresentadas até esse ponto, é o objetivo principal do PIBID-espanhol desde sua formação e, por isso, antes de continuar as reflexões a que esse estudo se propõe, é preciso definir o que se entende por cultura de um povo falante de espanhol, visto que figura como concepção crucial para toda reflexão que o compõe.

Determinar o que é cultura é uma tarefa bastante complexa e há uma vasta bibliografia a respeito do tema. Embora haja uma grande diversidade de acepções ao termo, neste trabalho, adota-se a perspectiva denominada *interculturalista* (KRAMSCH, 1993), que considera crucial permitir que o aluno se coloque no lugar do “outro” para entender a sua cultura. Busca-se um aprendiz de espanhol-LE que possa alcançar o “terceiro lugar”¹, isto é, a consideração do “outro” para entender as características culturais que o caracterizam, visto que compreender a cultura de uma LE não é entendê-la a partir dos parâmetros culturais

¹ O conceito de “terceiro lugar” foi criado por Kramsch (1993) e faz parte da visão intercultural do ensino de cultura dentro da sala de aula de língua estrangeira. Na seção 1.1, será desenvolvido o entendimento desse conceito.

próprios, mas colocar-se no lugar do “outro” e ver a cultura estrangeira através dos olhos estrangeiros. Quando o aluno é levado a sair da sua zona de conforto e olhar a cultura do outro com olhos de compreensão, saindo da simples contemplação, ensinar cultura passa a ser um ato de construção e não apenas de transmissão de conhecimento (KRAMSCH, 1993).

Dispor de um conceito claro do que se entende por cultura de um povo é primordial quando se trata sobre o ensino de uma LE, uma vez que o seu entendimento está associado a abordagens de ensino de LE (cf. seção 1) ², pois a concepção do que se considera cultura de um povo influencia em que elementos culturais serão apresentados para o aluno na sala de aula de LE: *quando, como e qual* relação pode ser estabelecida entre esses elementos culturais e formas linguísticas. A abordagem comunicativa³ de LE, com a qual este estudo partilha concepções de ensino de língua, enfatiza a importância de trabalhar com a língua em uso, visto que para essa perspectiva, o foco do ensino de LE deve ser a comunicação e não somente as formas da LE; acredita-se que a gramática do idioma deve ser estudada e apresentada, à medida que se faça necessária para instauração de uma interação⁴. A perspectiva intercultural de entender o ensino de cultura vê como fundamental a relação entre os traços culturais de um povo e a seu idioma e, com isso, associa-se à abordagem comunicativa, uma vez que a língua em uso é compreendida como elemento que, no contexto cultural do qual faz parte, assume formas linguísticas significantes, ou seja, adquire sentido.

Em uma sala de aula de LE, o professor precisa desenvolver as competências linguísticas de maneira integrada (a linguística, a sociocultural, a discursiva e a estratégica) (CANALE, 1995) e, por isso, o tratamento do elemento cultural, o qual desenvolve as competências socioculturais e discursivas, deve vir associado ao trabalho com as competências estratégicas e linguísticas. Para tanto, analisaram-se produções escritas dos alunos, na busca de compreender como eles retextualizam as informações culturais que foram desenvolvidas em sala de aula. Tratou-se de entender como os aprendizes estabelecem a

² Para maiores informações sobre os métodos de ensino ver Fernández, c & Sanz, M (1997) e Baralo (1999).

³ Leffa (1988) traz um interessante panorama sobre os diferentes métodos e abordagens no ensino de línguas.

⁴ O termo é compreendido de acordo com Rottava e Silva (2012, p.162), cujo entendimento de interação diz respeito ao modo como a linguagem funciona em distintos contextos dos quais os sujeitos fazem parte. Portanto, o pressuposto que orienta qualquer interação é a realização de uma ação para conseguir algo, fazer um acordo, atingir um objetivo, sempre envolvendo práticas discursivas e usos de linguagem situados socioculturalmente.

interlocução com o “outro”, neste caso, a cultura do “outro” da LE, observando produções textuais de alunos do ensino médio, aprendizes de espanhol-LE.

Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender como ocorre o processo de retextualização dos elementos culturais nos textos escritos dos alunos de Espanhol-LE que participam das aulas do PIBID-espanhol. Para isso, buscou-se responder a duas perguntas: (i) para retextualizar as informações culturais os alunos estabilizam⁵ o texto-base? E (ii) Os aprendizes conseguem trazer os significados dos ditos populares para o seu meio social, apropriando-se, dessa maneira, dos seus conceitos e usos comunicativos?

⁵ Esse conceito é trazido de Santos (2008), ao investigar como o conceito de letramento é retextualizado por alfabetizadores e está relacionado com o que se mantém do texto-base no momento de produzir um novo texto, quer sob o domínio do sentido ou da forma.

1. CULTURA, RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA

Os pressupostos teóricos que guiam as reflexões deste estudo se associam com: (a) a concepção de cultura e sua relação com o ensino de línguas, e (b) a retextualização no processo de aprendizagem de uma LE. Quanto à concepção de cultura, recorreu-se a Kramersch (1993 e 2013) para quem cultura é compreendida a partir de uma perspectiva *interculturalista*, visto que, como já mencionado, a cultura da LE deve ser compreendida, não copiada. O professor de LE deve buscar, de acordo com essa autora, o “*terceiro lugar*” na sala de aula, entendido como um local neutro onde o aluno precisa, não apenas ser capaz de colocar-se no lugar do outro, mas também e ao mesmo tempo, constituir-se enquanto sujeito intercultural. Nesse estudo, portanto, segue-se a concepção teórica que entende o ensino de cultura ligado ao ensino de língua, mais especificamente, de LE.

Agrega-se às reflexões de Kramersch, Brito (2004), Jimeno (2006) e López (1997) para os quais ensinar língua implica, necessariamente, tratar dos componentes culturais (hábitos, monumentos históricos, história do povo e acordos sociais) da sociedade na qual se insere. No que diz respeito ao ensino de espanhol-LE, autores como Fernández e Sanz (1997) e Baralo (1999) concebem o ensino de línguas sob o olhar de uma perspectiva comunicativa cujo entendimento é de que não há como ensinar a língua por partes isoladas, como por exemplo, tratar de um tempo verbal somente do ponto de vista das marcas formais, mas que todas as competências linguística, textual, discursiva e estratégica, inclusive a intercultural, estejam em relação constante no ambiente de aprendizagem. Desse modo, ensinar as marcas formais de um verbo só faz sentido, quando se está tratando de uma situação de comunicação, por exemplo, trabalhar com o tempo “pretérito indefinido” do espanhol faz sentido, quando se está tratando de temas como memórias individuais, memórias coletivas, biografias, ou seja, situações interativas que pedem o uso desse tempo.

No que tange à retextualização, adota-se a concepção de Marcuschi (2001) por este linguista ter sido pioneiro em ampliar esse conceito na direção do ensino e nas relações entre diferentes modalidades textuais, além de propor um quadro (cf. seção 1.2) na relação entre as modalidades textuais e suas possibilidades de retextualização. Esse termo, proposto inicialmente por Travaglia (1992), relacionava-se com a tradução de textos. Com o

deslocamento feito por Marcuschi, para o ensino, outros estudos foram feitos tendo como aporte teórico o conceito de retextualização, dentre eles: Dell’Isola (2007) e seu foco na retextualização de gêneros escritos; Matencio (2002,2003) e sua preocupação com os processos de retextualização em resumos e resenhas acadêmicas; Meira e Santos (2009) e sua diferenciação entre retextualização e textualização; Silva (2006) e Santos (2007, 2008) com a retextualização de conceitos na área educativa, e com a sua diferenciação entre reescrita e retextualização; Andrade e outros (2006), Andrea e Ribeiro (2010) e Araújo (2011) e suas análises dos processos de retextualização em contexto da escola básica. Os estudos citados envolvem contexto de língua materna, visto que não foram encontrados trabalhos que focalizam o ensino de LE, em particular espanhol, no contexto de escola pública; todavia, tais leituras não invalidam o trabalho pelos aspectos reflexivos que traz e que podem ser transportados para LE.

As seções subsequentes trazem a especificação dos questionamentos que surgiram em torno do eixo ensino-cultura-retextualização e como foram orientados e tiveram suas respostas balizadas pelos autores citados nesta introdução, somados aos conceitos que o definem.

1.1 A cultura e o ensino de línguas

Língua e cultura são dois componentes de uma mesma sociedade, de modo que um constitui-se pelo outro e os dois refletem a historicidade das sociedades das quais fazem parte. Compreender como opera o elemento cultural, em sala de aula de espanhol-LE, no contexto da escola pública foi a inquietação que motivou a presente pesquisa. Ainda que muito já se tenha estudado e falado sobre cultura e sua relação com o contexto de ensino, em particular, em sala de aula, conforme se pode observar pela quantidade de trabalhos que tem o estudo do elemento cultural como foco, o tema ainda é amplamente debatido (KRAMSCH, 2013, 1993; JIMENO, 2006; BRITO, 2004; LÓPEZ, 1997). No entanto, continua-se investigando sobre o papel da cultura na sala de aula, mas os direcionamentos do debate são outros, em razão de que já se superou a abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), a qual entendia ensinar língua como sinônimo de ensinar gramática. Hoje a importância do elemento cultural, na aula

de língua, já é reconhecida, conseqüentemente os focos de discussão não são mais ensinar ou não cultura em sala de aula, mas o papel da escola, do professor e do estudante nesse processo. Kramsch (2013, p.58) aclara que: “Os debates envolvem currículo escolar, professores de língua e estudantes de língua.”⁶, desse modo, atualmente, a influência dos currículos escolares e dos agentes – professor/aluno - estão no foco dos estudos sobre o elemento cultural e o ensino de LE. Contudo, faz-se necessário entender o modo como a concepção de cultura e seu ensino se constituíram historicamente, pois o conceito de cultura adotado, neste trabalho, requer que se compreenda seu percurso teórico em diferentes momentos.

Jimeno (2006) faz um apanhado de alguns autores que definiram o termo cultura, iniciando pela definição de Galloway (1992) para quem cultura é um complexo sistema de pensamento e comportamento elaborado pelo ser humano (verdades universais de um grupo) e, por isso, acredita que seja fundamental ensinar significados culturais, suas necessidades, suas realizações e suas finalidades. Após Galloway (idem), Jimeno cita Nelson Brooks (1968) e sua divisão de cultura em “*big culture*” e “*little culture*”⁷, sendo a primeira ligada ao mundo acadêmico e clássico e a segunda relacionada à cultura que não requer formação intelectual e está ligada aos hábitos cotidianos e aos pactos sociais que se estabelecem entre os componentes de uma sociedade. A conceituação de Brooks (idem) figurou como protagonista nas discussões sobre o ensino do elemento cultural durante os anos 70 e 80, já que a principal pergunta, então, era qual cultura ensinar. Por sua vez, H. Seeley (1974) tem uma visão mais ampla do que seja cultura. Esse autor a entende como todos os aspectos possíveis da vida humana desde a cultura letrada até as sutilezas que surgem *nas* e *das* interações diárias. Seeley (idem)⁸ propõe sete orientações didáticas para tratar a cultura, nas quais o aluno vai investigar e entender as ações culturais do outro.

⁶ Trecho original: “The debates involve school curricula, language teachers and language learners”.

⁷ Brooks (1968) faz uma divisão ainda mais detalhada de cultura, sendo: cultura de crescimento biológico, cultura de refinamento pessoal, cultura da literatura e da arte, cultura da vida diária e a cultura que é uma soma de todas as anteriores.

⁸ Seeley (1974 em Jimeno, 2006, p.22): 1- El sentido de la función del comportamiento, que siempre está condicionado culturalmente; esto nos permite comprender porque la gente reacciona de la manera que lo hace dadas las opciones admitidas socialmente. 2- La interacción del lenguaje y las variables sociales que consiste en entender de forma global como las variables “género”, “edad”, “clase social”, y “entorno donde se vive” influyen en el comportamiento y la forma de hablar. 3- Las convenciones de comportamiento en situaciones cotidianas habituales, que contribuyen a comprender el papel de los convencionalismos en la formación y modelación del

Jimeno (idem) apresenta, também, Rober Lafayette (1988) que agrupa os conhecimentos culturais necessários em cinco itens: cultura superior, cultura diária, objetivos afetivos, objetivos multiculturais e objetivos de processo, o que implica ver a cultura de um povo como algo segmentado e composto por uma lista de traços característicos. Por fim, cita a Robert Hanvey (1979) e sua lista dos quatro níveis para medir a conscientização cultural: modo texto turístico, modo conflito cultural, modo de análise intelectual e modo de imersão cultural. Hanvey (idem), assim como Lafayette (idem) e todos os seus antecessores, não coloca como importante a integração entre conteúdo linguístico e conteúdo cultural. A conscientização cultural não é algo que deve ser medido por meio de modos, visto que tal tomada de conhecimento deve ser construída com o aprendiz e construí-la passa pelo colocar-se no lugar do outro para entender sua cultura. Cada aprendiz, desse modo, vai internalizar os elementos culturais de maneira distinta, o que é perfeitamente saudável, pois o que se busca não é um nível de proficiência cultural, mas de identificação cultural.

Como se pode constatar no panorama delineado por Jimeno (2006), a cultura era entendida como instrução, pois, considerava-se que a cultura a ensinar era a clássica, a “*litte culture*” de Brooks (1968), papel que não cabia ao professor de língua, mas ao de literatura. Desse modo, língua e cultura eram vistas como dois elementos que deviam ser ensinados separadamente, pois diziam respeito a conhecimentos distintos, visto que o primeiro relacionava-se com a história do povo e a segunda, com as marcas formais do idioma.

Saiu-se de uma visão de cultura como código, característica dos anos 70, para o auge comunicativo e a cultura passou a ser sinônimo de estilo de vida, ou seja, dava-se ênfase aos costumes cotidianos dos povos em detrimento de sua historicidade (KRAMSCH, 2013). Observou-se um movimento de mudança no olhar sobre o elemento cultural, já que ora se entendia a “*litte culture*” como importante, ora a “*big culture*”; diferente da década de 70 cuja importância era dada à “*big culture*”, no ápice comunicativo dos anos 80, o elemento

lenguaje y en las reacciones ante situaciones diarias y momentos de crisis.4- Las connotaciones culturales de las palabras y frases, que nos hacen entender que las imágenes están culturalmente condicionadas y asociadas a las expresiones y palabras más frecuentes en el idioma. 5- La necesidad de evaluar los sistemas sociales a través de la evidencia de las afirmaciones, para que el alumno pueda sopesar la validez de las generalidades en relación a la cultura del idioma que se estudia. 6- El fomento de la investigación en la cultura del idioma en diferentes fuentes para desarrollar destrezas que permitan localizar y organizar información para su posterior uso. 7- El análisis de la propia actitud del estudiante hacia la nueva cultura, animándoles a tener curiosidad hacia ésta y a desarrollar empatía hacia sus miembros.

cultural começa a ser entendido como uma soma da história e dos costumes do povo e seu ensino passam a ser visto como importante no desenvolvimento de uma capacidade comunicativa no aprendiz. No entanto, ainda que o que se considera como cultura de LE tenha se modificado nesse período, não se efetuou uma mudança na forma como o elemento cultural era ensinado. Contemplar o ensino de cultura ou considerá-la como aspectos a serem aprendidos pelo aluno, como se pode observar no panorama apresentado por Jimeno (2006), ainda era tratar de um conjunto de obras de arte ou de estereótipos de um país. Não se buscava a apropriação da cultura e, porque não dizer, identificação do aluno com os traços culturais que lhe estavam sendo apresentados. De acordo com Kramsch (2013), não basta ensinar cultura da mesma forma que se ensinam as regras gramaticas, ou seja, não é suficiente apenas, mudar a forma como se olha para o elemento cultural, mas é necessário que o professor, ao propor suas tarefas e ao planejar suas aulas, pense os elementos culturais como meio de expressão da LE, não apenas como um tópico a ser tratado.

Subsequente ao modernismo da década de 80, caracterizado pela dicotomia “*litte culture*” e “*big culture*”, surge a perspectiva pós-modernista cuja preocupação principal é formar alunos interculturais, ou seja, estudantes capazes de se reconhecer culturalmente e, com isso, reconhecer o outro dentro do contexto cultural que o envolve. Um aluno intercultural internaliza a cultura da LE e a relaciona com a sua própria experiência cultural. A dúvida vigente não é mais que cultura ensinar, visto que se entende que o professor, em vista dos diversos entendimentos do termo, deve assumir sua posição sobre o que concebe como ensino de cultura; mas entra em questionamento como o aluno vai agir no mundo com os elementos culturais aos quais está sendo exposto e como reagirá frente a esses elementos (KRAMSCH, 2013). A resposta que se obtenha dessas duas perguntas é que o que deve balizar as escolhas desse professor, já que o objetivo do ensino de cultura é a formação da interculturalidade dos sujeitos. A perspectiva pós-modernista surge, pois os alunos de LE, por vezes, mostravam-se incomodados com os traços culturais de outros países que lhes eram apresentados e, também, questionavam a importância de se estudar cultura, afinal, estavam na aula de LE para aprender gramática e para aprender a se comunicar (LOPEZ, 2006). Esse estranhamento ocorre porque o aluno não é levado a entender os traços culturais do país, mas são apresentados a essas marcas como um conjunto de características, sem uma aproximação ao outro. Desse modo, o aprendiz não consegue colocar-se no lugar do outro e reconhecer a importância dos elementos culturais na constituição do idioma que está aprendendo.

Na concepção intercultural de ensinar cultura, busca-se, portanto, o “*third place*” em sala de aula, isto é, espera-se que aluno compreenda a cultura-meta e se aproprie dos seus conceitos para ser um cidadão no mundo atuando com eles, desse modo não reduzindo o ensino de cultura a mera cópia de padrões acrílicos. Espera-se que o aluno possa se colocar no lugar do outro para, então, entender a cultura da LE.

A única maneira de começar a construir uma compreensão mais completa e menos parcial de ambos C1 e C2 ⁹ é desenvolver uma terceira perspectiva, que permitiria aos alunos perceberem a cultura tanto de dentro quanto de fora no C1 a C2. É precisamente esse o terceiro lugar que a educação intercultural deve procurar estabelecer.¹⁰ (KRAMSCH, 1993, p.210)

Assim como a linguagem se constitui por meio da interação entre os sujeitos, a cultura e sua significação, seja historicamente no país ou na sala de aula de espanhol-LE, também adquire significado no interior das interações interpessoais. Quando um professor, sobretudo de espanhol-LE, pensa no elemento cultural, tendo em vista que as perspectivas modernistas e pós-modernista coexistem, deve, ou, pelo menos, deveria levantar algumas hipóteses: o que entende por cultura, como trabalhar o componente cultural na sala de aula, o que espera do aluno no que se refere à cultura dos países falantes de espanhol. Tais hipóteses orientam o professor para adequar a metodologia de ensino de modo que o elemento cultural seja abordado, evitando que o aluno entenda os traços culturais como um conjunto de regras, e levando-o a compreender o modo como os falantes de espanhol agem na sociedade, com a língua, e como os elementos culturais balizam e influenciam as diversas situações comunicativas. Chega-se assim, com essa última consideração, ao que se adota nesse estudo como cultura em da sala de aula de LE e, conseqüentemente, o que se espera observar nos textos escritos, produzidos pelos alunos, neste projeto, e objetos de análise neste estudo. Portanto, busca-se desenvolver, nos estudantes, a percepção dos aspectos interculturais para que consigam se colocar no lugar do outro, para entender o seu agir no mundo e, no mesmo sentido, os seus traços culturais e, além disso, possam trazer para suas próprias representações culturais, ao mundo cultural do outro.

⁹ Entende-se por C1 cultura da língua materna e por C2 por cultura da língua meta.

¹⁰ Trecho original: “The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2 is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider’s and an outsider’s view on C1 an C2. It is precisely that third place that cross-cultural education should seek to establish”.

Uma aula de LE que busque construir um cidadão intercultural, como objetiva o projeto base desse estudo, não pode conceber que se ensine língua e cultura separadamente, uma vez que a língua e a cultura são dois elementos da sociedade que se constroem, tornando-se significantes, mutuamente. A esse respeito, Brito (2004, p.05) salienta que “No processo de ensino-aprendizagem a língua, a cultura e a sociedade constituem um conjunto cujos elementos se implicam mutuamente, são indissociáveis, um não aparece sem o outro”. Assim, quando é solicitada ao aluno a produção de um texto escrito, os elementos linguístico-gramaticais não devem ser os únicos alvos de avaliação, mas o modo como o elemento cultural aparece no texto é de suma relevância. Tem-se, portanto, como meta fazer com que o aluno possa se comunicar em espanhol-LE, visto ser o objetivo principal em uma sala de aula de LE. Nesse ponto, investigar sobre o modo como se dá o processo de retextualização do elemento cultural é importante, na medida em que, ao entender o processo – êxito e dificuldades - o professor pode planejar atividades mais eficientes na construção dos sentidos culturais e, conseqüentemente, mais eficientes no desenvolvimento da capacidade de comunicação do aluno.

No que diz respeito ao ensino, acredita-se que o modo como se apresenta o elemento cultural, na sala de aula, de espanhol-LE, está relacionado aos métodos de ensino adotados pelo professor¹¹. A abordagem adotada, no PIBID-espanhol, que embasou as atividades as quais resultaram nos dados desta pesquisa é a comunicativa, cujo plano de ensino-aprendizagem está centrado na língua em uso e, por conseguinte, na língua no contexto cultural no qual se insere (FERNÁNDEZ; SANZ, 1997). Nesse sentido, o que se busca é a competência comunicativa como uma macrocompetência, isto é, “(...) um enfoque integrador tem como objetivo principal preparar os aprendizes para explorar de uma forma otimizada sua limitada competência comunicativa da segunda língua com a finalidade de participar de situações reais de comunicação.”¹² (CANALE, 1983; *apud* FERNÁNDEZ; SANZ, 1997: 83). O que denota que, embora se tenha objetivos específicos, como a produção de um texto escrito, é indispensável que se conceba o ensino de espanhol-LE sob uma perspectiva integradora, inclusive para o melhor desenvolvimento e realização das tarefas.

¹¹ Para maiores informações sobre os métodos de ensino de ELE ver Baralo (1999).

¹² Trecho original: “(...) un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación”

Os alunos, preferencialmente, devem produzir um texto que esteja de acordo com uma situação da vida real (e-mail, reportagem, relato de viagem, diálogo etc.), em razão de que o contato físico com pessoas falantes de espanhol, no contexto do ensino público, é raro, pois são poucos os estudantes que têm a possibilidade de viajar a outros países. Nesse sentido, as tarefas foram pensadas partindo-se de situações práticas para que os alunos pudessem, pelo menos, imaginar uma situação comunicativa, na qual tivessem que utilizar o espanhol-LE. Ainda que eles não tivessem contato imediato com falantes de espanhol, além do seu professor, não se deve negar-lhes a possibilidade de no futuro, em uma situação de trabalho ou viagem, ou mesmo, em função da copa do mundo de 2014, saberem se comunicar em uma situação real de uso da LE que estão aprendendo na escola. Por conseguinte, reitera-se que agir no mundo com a LE, leia-se- saber se comunicar e ser um cidadão intercultural, são as crenças e as metas que caminham com essa pesquisa.

1.2 A retextualização e seu papel no ensino de LE

Entender o conceito de retextualização é fundamental nesta pesquisa, na medida em que são consideradas duas variáveis que precedem e influenciam as produções escritas dos estudantes de espanhol-LE na escola: as discussões desenvolvidas, em sala de aula, com apoio de vários textos-base contemplando cultura como temática principal, incluindo: leitura de textos, vídeo e as orientações para realização das tarefas. Dessas duas variáveis principais surge o texto do aluno como parte de um processo de retextualização. No entanto, antes de apresentar a análise das operações contidas na retextualização de alunos de espanhol-LE no contexto de escola pública, é necessário definir o que se entende por retextualização.

Travaglia (1992) ao tratar sobre retextualização no âmbito da tradutologia afirma que retextualizar envolve mudanças na textualidade do texto-base. Silva (2006, p.226) aclara que “Retextualizar é, na perspectiva da tradução, transformar um todo comunicativo expressivo escrito, em outro escrito, em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua”. Quando Marcuschi (2001) se apropria do termo retextualização para ressignificá-lo para o âmbito educativo, os conceitos de transformação e imposição situacional, vindos do termo

original, são mantidos ainda que vistos de outra perspectiva; ou seja, Marcuschi (idem) entende a retextualização como um processo complexo que interfere tanto no código, como no sentido do texto e, no caminho que parte de um texto-base para um texto-alvo, o código e o sentido sofrem transformações.

As operações descritas por Marcuschi (2001) dão conta das adequações linguístico-discursivas e gramaticais possíveis para que se possa chegar a um texto-alvo escrito, partindo de um texto-base falado e, por isso, sua impossibilidade de sobreposição com outros conceitos como tradução ou transcrição¹³. No entanto, não fica claro nas definições de Marcuschi (idem) o papel da textualização no processo de retextualização. Nesse sentido, Matencio (2003) aponta com mais propriedade qual a relação da textualidade com o ato de retextualizar:

Do ponto de vista adotado, textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um *novo texto* a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referencia. (p.4, *grifo meu*).

Com essa passagem de Matencio (2003), primeiramente, pode-se perceber que a base para a definição do que a autora entende por retextualização advém de Marcuschi (2001), devido à referência que faz ao fato de que na retextualização trabalha-se com a produção de um novo texto a partir de um texto-base e ao entendimento que se trata de um processo que envolve relação entre gêneros e texto e entre discursos, pontos fundamentais na definição de Marcuschi. Fica claro, no que se relaciona à textualidade, que textualizar e retextualizar operam juntos, quando se considera que o primeiro é agenciamento de recursos linguísticos, textuais e discursivos, e o segundo é o trabalho com esses recursos. Ambos têm os mesmos recursos no objeto texto, mas os usam de maneira diferente. Por sua vez, Meira e Santos (2009, p.189) definem a textualidade como “aquilo que contribui para que um texto possa se constituir como um todo significativo. [...] Tendo como fatores: coesão e coerência; situacionalidade, informatividade; intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, assim como relevo, referenciação e parafraseamento.” Portanto, considerando as definições de

¹³ Para compreender melhor as contraposições que se faz entre retextualização, no que se refere à passagem do oral para o escrito, e a transcrição ver Marcuschi (2001). Para conhecer a diferença entre retextualização e reescrita ver Andréa e Ribeiro (2010) e Matencio (2002).

Matencio (idem) e Meira e Santos (idem), pode-se entender a textualidade como mecanismo fundamental para que um texto se faça entender, dito em outras palavras, os recursos responsáveis por fazer de um texto compreensível. Desse modo, textualizar não pressupõe retextualizar, mas retextualizar depende da textualização. Há uma relação de dependência entre ambos os processos, pois para que se possa retextualizar um texto, independente da modalidade que se possua, compreendê-lo mostra-se como fundamental (MATENCIO, 2003,2002; MARCUSCHI, 2001; MEIRA E SANTOS 2009). Não se pode, por exemplo, criar um texto-novo, quando se tem como base um texto em uma língua que não se tem proficiência nenhuma.

Matencio (2003) ainda agrega à definição de retextualização de Marcuschi (2001) a questão da projeção de uma nova situação e de um novo enquadre comunicativo, estabelecendo, como necessária, para que ocorra uma retextualização, a mudança de propósito. Matencio (2002) põe em destaque essa obrigatoriedade, pois o processo em questão não se trata de operar sobre o mesmo texto, o que ocorre quando não há mudança de finalidade, mas de produzir um *novo texto*. Por conseguinte, dadas as discussões empreendidas por estes autores, para esta pesquisa, o conceito de retextualização abarca contribuições dos três autores citados anteriormente Marcuschi (2001), Matencio (2002 e 2003) e Silva (2006), pois é entendido como a produção de um *novo texto*, a partir de um texto base, devido a uma nova/distinta necessidade comunicativa em uma língua.

Do ponto de vista adotado nesta pesquisa, portanto, entende-se a retextualização como um processo que perpassa diferentes modalidades textuais e, para exemplificar as possibilidades de retextualização que se acredita possível/realizáveis, recorre-se a Marcuschi (2001) e ao seu quadro das possibilidades de retextualização, amplamente usado na literatura que trata do tema (ANDRADE et al, 2006 e SILVA, 2006). O conceito de modalidade é a principal expansão do significado original que faz o autor. Enquanto, na tradução, só se considera a passagem do texto escrito para outro de mesma natureza, o conceito ampliado de retextualização de Marcuschi considera a passagem do oral para o escrito e vice-versa. Desse modo, surge o quadro das possibilidades de retextualização proposto pelo autor: (i) da fala para a escrita, (ii) da fala para a fala, (iii) da escrita para a fala e (iv) da escrita para a escrita. Desta perspectiva, pode-se dizer que ao serem produzidos textos pelos alunos, a partir das discussões e instruções dadas, na sala de aula, o seu texto escrito sofre dupla retextualização.

Estar-se-ía, então, nesse estudo¹⁴, com uma dupla retextualização, visto que ocorrem as possibilidades (i), uma vez que as informações e discussões orais são retextualizadas pelos alunos nos textos escritos e (iv), já que as instruções escritas das atividades também são material retextualizatório para a produção escrita do aluno. Além disso, Marcuschi (idem) salienta que o que compõe esse processo ainda não está totalmente compreendido e, justamente por essa tênue obscuridade, destaca que é necessário observar o que está em jogo no processo de retextualização. Para isso, cria as nove operações da retextualização de um texto falado para um texto escrito. As nove operações propostas por Marcuschi (2001) são:

- 1) eliminação de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras;
- 2) introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas;
- 3) retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos;
- 4) introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- 5) introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
- 6) reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos;
- 7) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
- 8) reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9) agrupamento de argumentos condensando as ideias (*estratégia de condensação*).

São organizadas da seguinte maneira: pode se passar de uma operação para a seguinte, mas não se pode pular da operação 1 para a operação 3, por exemplo. Igualmente, se pode ir da operação 1 direto para o texto escrito final. As quatro primeiras operações não são propriamente de transformação, mas de idealização lingüística, pois elas “arrumam o texto”. As operações 5 e 6 são para a padronização e reorganização do texto. As operações 7 e 8 envolvem acréscimo informacional, substituição lexical e reordenação estilística dos tópicos discursivos, quando necessário. A nona operação surgiu da necessidade de distinguir entre resumir e transformar. Essas três operações finais exigem um maior domínio da língua escrita e tem forte influencia do processo cognitivo. Para ver o quadro completo das nove operações, ver Marcuschi (2001, p. 75).

¹⁴ A dupla retextualização está ligada a presença de mais de uma influência no texto escrito do aluno na realização de uma tarefa (discussão, texto escrito, transcrição, entre outros).

É nesse sentido que caminha esse estudo, posto que são analisadas as produções dos alunos para compreender os processos de retextualização que sofrem as informações culturais no seu texto escrito, pois se os processos de retextualização em língua materna, ainda são obscuros, no que se referem à LE, em particular, Espanhol-LE, não foram encontrados estudos que os esclareçam.

A necessidade da retextualização, que havia sido dito que se mantinha na nova abordagem do conceito quando há o seu deslocamento, decorre do seu caráter cotidiano, visto que os textos retextualizados surgem das necessidades comunicativas que se impõem como apresentar em um congresso um texto escrito ou, simplesmente, conversar sobre uma notícia vista na televisão. No que se refere ao contexto de produção textual deste estudo, a situação comunicativa que se impõe diz respeito à necessidade em dar uma resposta a uma tarefa de sala de aula, já que o aluno precisa mostrar ao professor seu entendimento do assunto ou temática abordada em aula e, para isso, responde às questões que lhe foram propostas. Surge, então, sua retextualização das informações que lhes serviram como texto-base e a dupla retextualização, posto que se espera que nos textos dos alunos apareçam as discussões e exercícios de compreensão escritos feitos, em sala de aula, como também a resposta à instrução do exercício proposto.

Ainda que o processo de retextualização seja cotidiano, seria equivocada entendê-lo como um processo simples. Sua complexidade advém, primeiro, das inúmeras operações que o abarcam, e, segundo, da não habitualidade da prática consciente desse processo. Marcuschi (2001, p.48) ressalta essa complexidade processual, explicando que:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

A escola, em vista disso, deve trabalhar a retextualização em sala de aula em virtude de sua complexidade e de sua falta de prática, independente de qual modalidade textual se esteja lidando. Araújo (2011) pondera que a prática social da linguagem, seja ela escrita ou oral, obedece a normas e limites, assim ao não confundir seus papéis passa-se, portanto, por reconhecê-los socialmente, função que deve ser desempenhada pela escola por meio de atividades de sala de aula.

No que se refere a esta pesquisa, entender como ocorre o processo de retextualização dos elementos culturais, pelos alunos de espanhol-LE de escola pública, faz-se importante, pois possibilita mostrar como é possível lidar com o elemento cultural, em de sala de aula para, construir uma prática escolar comprometida com a formação de um aluno intercultural e capaz de retextualizar tais informações no seu texto escrito.

2 METODOLOGIA

Os dados sob análise, nesta pesquisa, consistem de produções escritas de alunos do segundo ano do ensino médio, que têm entre 15 e 18 anos, de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. Apenas os alunos que desejaram fazer parte da pesquisa tiveram seus textos analisados, sempre mantendo sua identidade preservada (cf. Termo de Aceite e Consentimento).

A geração dos dados para análise resultou de: (a) planejamento das tarefas no grupo PIBID-espanhol; (b) aplicação das tarefas pela professora da turma; (c) disponibilidade dos textos dos alunos pela professora conforme voluntários; em outras palavras, não foram analisados todos os textos produzidos pelas turmas, mas, apenas os dos alunos que se disponibilizaram. Ainda entre os que se ofereceram, foram selecionados alguns, para fins explicativos das operações e análise da retextualização dos elementos culturais. Os dados foram gerados no período de março e abril do ano corrente.

Após a seleção de dados para a pesquisa, articularam-se as constatações observadas com a teoria utilizada para a elaboração deste estudo, de modo que, foi feita uma relação dos conceitos de cultura como “*third place*” (KRAMSCH, 1993) e os processos de retextualização. Analisaram-se qualitativamente os dados, visto que o foco deste estudo foi buscar as evidências qualitativas que possam marcar a retextualização dos elementos culturais nas produções escritas dos alunos. Com isso, buscou-se promover reflexões para a formação de professores que possam utilizar a leitura desse trabalho na construção de projetos de ensino.

2.1 O contexto

O PIBID-espanhol não é uma maneira, apenas de auxiliar aos estudantes de espanhol da universidade, mas também um caminho para devolver à sociedade o conhecimento produzido dentro dos muros universitários e uma forma de auxiliar na melhoria das aulas de espanhol do ensino público, seja instrumentalizando os professores com atividades mais dinâmicas, seja mostrando um novo mundo cultural ao aluno com as atividades propostas.

O PIBID-espanhol é composto por dez bolsistas, orientados por um professor do curso de Letras Espanhol que já trabalhava com estágios supervisionados. Neste semestre, todos os bolsistas atuaram em uma escola técnica do município de Porto Alegre, de modo que, o público se constituiu pelos primeiros e segundos anos do ensino médio. É de suma importância deixar claro que todas as atividades são planejadas em conjunto, de modo que as tarefas que geraram os dados desse estudo são resultados das reflexões de todo o grupo pibidiano. A escola técnica conta com ensino médio regular e técnico. Somente a partir de 2012 foram oferecidas aos alunos aulas espanhol-LE, desde o primeiro ano do ensino médio. Para esta pesquisa, foram analisadas as produções escritas dos estudantes de segundo ano, de maneira que, salvo os estudantes novos na escola, todos foram alunos do projeto no segundo semestre de 2012, quando estavam no primeiro ano do ensino médio; isto é, não é o primeiro contato deles nem com o espanhol-LE, tampouco com o projeto PIBID. As turmas de segundo ano têm, em geral, 30 alunos e os bolsistas, em duplas, vão para a sala de aula a cada 15 dias, alternando as semanas com a professora titular.

Os conteúdos programáticos trabalhados com os segundos anos nesse semestre foram baseados no livro *Síntesis* (2010), material enviado pelo MEC às escolas públicas. A partir dos conteúdos linguísticos propostos para trabalho com esse ano do ensino médio, foram elaboradas as tarefas do projeto PIBID. Todas as aulas foram ministradas, em espanhol, pelas pibidianas, visto que, como já se expôs, anteriormente, acredita-se que a língua e a cultura, além de se construírem mutuamente, se constituem por meio da interação. Interagir com os alunos no idioma que estão aprendendo é o primeiro passo para aproximá-los da língua meta e abrir os caminhos para a construção de um sujeito intercultural.

2.2 As tarefas propostas

Os dados gerados, para esta pesquisa, fazem parte de um projeto de sete aulas que têm como produto final a criação de um guia de viagem. Desse modo, as primeiras duas aulas trataram de expressões idiomáticas, a terceira aula abordou a importância do idioma espanhol atualmente, as aulas quatro, cinco e seis foram de pesquisa sobre os países e, por fim, a sétima aula foi uma apresentação do guia de viagem dos segundos anos da escola técnica onde o PIBID-espanhol atua. Ao pensar o projeto, levaram-se em conta, como já dito, alguns conteúdos trabalhados no livro. Nas unidades iniciais do livro, dentre os itens de vocabulário trabalhados, selecionaram-se expressões e léxico relacionados à temática viagem; quanto aos conteúdos de natureza gramatical, centrou-se no trabalho com o presente do indicativo.

A primeira aula foi dedicada aos ditos populares do Espanhol-LE. Para introduzir a temática, discutiu-se sobre o tema com os alunos de modo a perceber o que sabiam a esse respeito e se conheciam algum dito popular na língua materna. Feita a discussão inicial, procedeu-se à tarefa com alguns exemplos do espanhol-LE. Os alunos receberam uma folha que continha quadrinhos onde tais expressões eram usadas e, abaixo desses quadrinhos, uma frase na qual era empregada. O primeiro exercício que lhes foi proposto era para que os alunos explicassem os significados dos ditos que lhes foram dados (cf. seção 3, figura 1). No segundo exercício proposto, foi apresentada uma situação na qual uma pessoa que fala espanhol estava com eles e não entendia uma expressão do português, os alunos, então, deveriam explicá-la ao falante de espanhol.

A segunda aula continuou com a temática e trabalhou com um vídeo do *He-man* (cf. seção 3, atividade 2). No vídeo, um personagem do desenho contava uma história e, em seguida, eram oferecidas aos alunos duas possibilidades de ditos populares com os quais eles deveriam, pelo contexto, entender qual deles se adequava àquela situação. Foi-lhes entregue uma folha com a transcrição do vídeo. Assim que eles escolhessem qual dito poderia ser usado em qual situação, tinham que explicar sua escolha. Ao final, foi solicitado que fizessem um diálogo, no qual aparecessem, pelo menos, duas de todas as expressões trabalhadas nas últimas duas aulas.

Desses dois encontros, foram gerados os dados, de modo que foram analisados os processos de retextualização cultural da explicação do dito popular ao falante de espanhol e dos diálogos produzidos com as referidas expressões em espanhol-LE. Ressalta-se que, em todas as introduções de atividades e suas correções, houve interlocução em sala de aula sobre a utilização, os significados e a forma como os alunos haviam realizado as tarefas, de modo que essas discussões também foram levadas em conta ao analisar os processos retextualizatórios realizados pelos alunos.

2.3 Os critérios de análise

Diferente de Marcuschi (2001), que tratava em seu estudo da retextualização do gênero oral para o escrito, nesta pesquisa não foi analisada apenas a mudança de um gênero para outro, visto que, nas situações de sala de aula, oportunizou-se aos aprendizes o manejo com mais de um gênero textual, possibilitando-lhes produções escritas influenciadas por textos-base de natureza diversa. Assim como Araújo (2011), baseado em Marcuschi (idem), definiu-se os critérios, para analisar as produções escritas dos alunos, em razão das particularidades encontradas no processo de suas composições.

Os critérios de análise foram planejados antes da realização da análise das produções, com base no que se esperava que os alunos produzissem com as tarefas. O primeiro critério contemplou o processo de retextualização dos elementos culturais para averiguar se há uma tendência estabilizadora do texto-base ou, na hipótese de que não haja, se esse fato foi influenciado pela barreira da LE. O segundo critério de análise considerou se, nas produções escritas, os estudantes se apropriam dos conceitos dos ditos populares e de seu uso no meio social. Além disso, ainda relativo a esse critério, buscou-se o que essas produções trazem das representações sociais dos alunos. Ao falar de representação social, na análise dos processos retextualizatórios, agrega-se um novo conceito ao que se entende por operações feitas em uma retextualização. O conceito de representação social é trazido de Santos (2008) e figura como fundamental no desenvolvimento das análises textuais dos alunos, em razão de compreender que nem sempre o aluno, no seu processo de retextualização, efetua, apenas, operações

linguístico-gramatical-textuais para produzir seu texto retextualizado, sobretudo, quando se trata do elemento cultural. Desse modo, as retextualizações dos alunos que estão agindo, como sujeitos interculturais, deverão ter elementos de suas representações sociais.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise dos dados serão orientadas pelas perguntas de pesquisa, ou seja, busca-se responder se (i) os alunos estabilizam o texto-base para retextualizar as informações culturais; e se (ii) os alunos conseguem trazer os significados dos ditos populares para o seu meio social, apropriando-se, dessa maneira, dos seus conceitos e seus usos comunicativos. Para respondê-las, são trazidos fragmentos que possam ilustrar o processo de retextualização que se está investigando. A análise enfatiza a forma como o texto-base traz as informações culturais e o modo como os aprendizes colocam essas informações nos seus textos para compreender o processo que ocorre nessa transposição.

Como já foi dito na seção 2.2, o trabalho com os ditos populares foi composto por duas aulas; os dados dessa primeira aula foram o ponto de partida para a geração das produções escritas e, portanto, a importância da primeira aula reside no fato de ter se constituído como uma pré-experiência de escrita em espanhol-LE, visto que o processo de escrita não se dá em um único momento. Na primeira produção escrita dos alunos com a temática ditos populares, eles deveriam explicar uma expressão do idioma materno para um estrangeiro que, ao escutar um diálogo em português, não entendeu um dito popular. Na segunda produção, os alunos deveriam criar um diálogo que contivesse as expressões já trabalhadas. Além disso, como se vê adiante, algumas das expressões que aparecem nas produções escritas dos alunos são da primeira aula, confirmando, assim, a sua importância do processo de ensino e de aprendizagem do espanhol-LE e, como consequência, da produção escrita.

A figura 01 ilustra a atividade que foi proposta aos alunos inicialmente. Os ditos populares aparecem contextualizados por meio de imagens e texto.

DICHOS Y FRASES HECHAS





↓

“Cuando me da pereza de levantar temprano para trabajar, me acuerdo que mi madre me ha dicho: ‘A quien madruga dios le ayuda’.”





↓

“Mi amigo mi dio una mano con el trabajo de matemática.”



↓

“Juan solo quiere dormir; Duermes a pierna suelta.”

Figura 01 – atividade 1¹⁵

A figura acima é parte da primeira aula referente à temática: ditos populares. A dinâmica da atividade ocorreu da seguinte maneira: antes de entregar aos alunos a folha que continha essas expressões, foi-lhes perguntado: “você sabem o que são ditos populares?” “você usam algum no dia a dia?”. Partindo das respostas e, dando-lhes alguns exemplos,

¹⁵ Não há consenso no significado da expressão “Dormir a pierna suelta”, podendo ser traduzida ora como dormir bem (como um pedra) ora como dormir demais.

chegou-se ao conceito do que se entende por ditado popular e em quais situações essas expressões são usadas em espanhol-LE. Em seguida, falou-se que, na língua espanhola, também haviam ditos populares. Feita essa aproximação ao tema e esse entendimento inicial, os alunos receberam a folha acima transcrita. A folha contém três ditados populares do idioma espanhol em contexto, os alunos, deviam, então, entender o que significam e explicá-los na primeira atividade cuja instrução era: *¿cuáles son los significados de los dichos arriba?* Corrigiu-se a atividade em grupo e os alunos foram dizendo ditados do seu cotidiano, mostrando que haviam entendido o conceito de dito popular e sua aplicação.

A primeira aula gerou, portanto, uma produção escrita inicial relacionada ao tema. Imaginando uma situação, mostrada na produção abaixo, os alunos deviam escolher uma expressão do português e explicá-la. São trazidos três exemplos para ilustrar como ocorreu essa primeira escrita dos alunos¹⁶. Exemplo (01):

2. Imagine:

El viernes pasado llegó a tu casa un amigo tuyo que es uruguayo. A la noche lo invitaste para salir con otras personas. En el medio de la conversación, un amigo brasileño dijo una expresión idiomática del portugués. El uruguayo no la comprendió y te pidió que le explicara lo que la expresión quiere decir.

Elija una expresión que suele hablar con tus amigos y explique en español lo que quiere decir.

- Hola meu amigo, ¿cómo estás?
- Estoy bien, ¿y tú?
- Bueno, pero ayer me emborraché y dormí hasta lo cu hacer lica.
- La siento, pero no entiendo esta expresión
- Em seu país seria como decir "souberme com a penna suelta".
- Ahora entiendo amigo
- ha pronunciação em português seria: "Dormir até a cu fazer lica."

¹⁶ Os sujeitos não foram identificados, pois a intenção desse estudo não é identificar o processo retextualizatório de um sujeito, mas as características deste processo de um modo geral.

A produção escrita desse aprendiz revela três aspectos interessantes (i) a instrução da tarefa é entendida, assim como a estrutura do gênero textual que se trabalha, o diálogo, como se pode perceber em “– *Bueno, pero ayer me emborraché y dormí hasta lo cú hacer bico. – Lo siento, pero no entendo esta expresión*”; (ii) o aluno demonstra entender o conceito de dito popular e quando se deve usá-lo, visto que adéqua o dito a uma situação cotidiana de maneira correta “*ayer me emborraché y dormí hasta lo cú hacer bico*”, e (iii) o aluno já começou o processo de apreensão dos significados dos ditos populares em espanhol, uma vez que faz uma relação entre o dito na LE e na sua língua materna (doravante, LM), também, de maneira correta “*en su país sería como decir ‘duerme a pierna suelta’*”.

Além das três características citadas, percebe-se uma preocupação do aluno com a comunicação, visto que a última fala do seu diálogo é uma instrução de pronúncia para o amigo estrangeiro “*La pronunciación en portugués sería: Dormir até o cú fazer bico*”. Considerando que se busca que o aluno possa agir no mundo com a cultura da qual se aproxima e, assim, usar essa espanhol-LE para comunicação, percebe-se nesta produção um início dessa capacidade intercultural, quando o seu autor/aprendiz relaciona sua cultura com a do outro por meio da relação das expressões do idioma. Saber fazer essa ligação é fundamental, uma vez que para que se possa reconhecer a cultura do outro é preciso, antes, reconhecer-se culturalmente (KRAMSCH, 2013), constituindo um movimento de ida e volta entre ambos os contextos sociais.

A atividade também possibilitou aos aprendizes de apropriação de espanhol-LE, como se observa no exemplo (02):

2. Imagine:

El viernes pasado llegó a tu casa un amigo tuyo que es uruguayo. A la noche lo invitaste para salir con otras personas. En el medio de la conversación, un amigo brasileño dijo una expresión idiomática del portugués. El uruguayo no la comprendió y te pidió que le explicara lo que la expresión quiere decir.

Elija una expresión que suele hablar con tus amigos y explique en español lo que quiere decir.

Em um bar jogando sinuca com Pupas e o amigo uruguayo assintindo. A dupla que perde fica Braba e começam uma discussão até quem diz que chama seus amigos. O outro não sabe dizer "A beteta vai passar" para não Vamoza. Depois o amigo uruguayo pergunta: "O que significa isso?" Res. Significa que a situação não é Pálida.

A produção escrita, ilustrada no exemplo (02) mostra, assim como a produção (01), que o aluno conseguiu entender o conceito de dito popular e, inclusive, pode imaginar e descrever uma situação comunicativa na qual seria possível inseri-lo. No entanto, pode-se observar que o sujeito optou por usar o espanhol-LE, unicamente, para representar a fala do amigo uruguaio e a explicação para esse amigo. Vê-se, nessa produção e nessa alternância entre LE e LM, surgir um dos pontos colocados nos critérios de análise: a dificuldade que pode impor o espanhol-LE para a retextualização das informações, a julgar pelas inadequações linguísticas no idioma estrangeiro. Ainda que a língua se constitua como um obstáculo, percebe-se, na alternância entre LE e LM, um movimento do sujeito para apropriar-se do espanhol-LE. Diferente do exemplo (01), neste não se observa uma relação explícita entre a cultura do sujeito e a cultura meta.

O exemplo (03) mostra um sujeito com mais dificuldades de retextualização que os sujeitos autores dos exemplos (01) e (02).

2. Imagine:

El viernes pasado llegó a tu casa un amigo tuyo que es uruguayo. A la noche lo invitaste para salir con otras personas. En el medio de la conversación, un amigo brasileño dijo una expresión idiomática del portugués. El uruguayo no la comprendió y te pidió que le explicara lo que la expresión quiere decir.

Elija una expresión que suele hablar con tus amigos y explique en español lo que quiere decir.

"Vai ver se to na esquina".
para la persona no ficar mas alla.
"Deus não mata mais a chala"
porque las personas son mal-educadas.

A terceira produção, ilustrada pelo exemplo (03), bem mais concisa e menos contextualizada que as duas anteriores, já que não se pode deprender do texto os personagens e/ou local da situação comunicativa, mostra uma tentativa do sujeito em fazer uso do espanhol-LE, visto que escreve em espanhol, mas, em contrapartida, manifesta pouco uma aproximação à cultura da LE. O aluno não contextualiza o uso das expressões e tampouco faz uma relação entre a expressão do seu idioma e alguma expressão do espanhol-LE, como no exemplo (01). Há, somente, a explicação das expressões “*vai ver se to na esquina*”. *Para la persona no ficar mas alla*”. Nessa produção escrita, percebe-se que o estudante entendeu a tarefa e o conceito de dito popular, mas parece não entender o contexto de uso, e por isso a retextualização fica prejudicada.

Os três exemplos apresentados confirmam a complexidade do processo retextualizatório e mostram os diferentes fatores que podem dificultar na produção de um texto retextualizado em espanhol-LE.

A segunda atividade desenvolvida em sala de aula e que, também, gerou os dados de pesquisa, ainda trata sobre os ditados populares, mas se utiliza de um vídeo e de sua transcrição, diferente da anterior que era apresentada, apenas, por meio do texto escrito. Na figura 02 que segue, são ilustradas as características desta atividade, a qual se constituiu por um vídeo, sua transcrição e algumas perguntas envolvendo conceitos de ditos populares que apareceram no vídeo mostrado aos alunos.

“En la historia de hoy fui en busca de mi madre, la encontré, pero también descubrí otra cosa: que el hombre que me cuidó desde que era un bebé me amó como si fuera su propia hija, tanto o más que mi verdadero padre. Así que no importa que seamos hijos verdaderos o que hayamos sido adoptados. Lo que importa es que aquellos que nos protegen, enseñan y quieren son aquellos a quienes llamamos madre y padre, y ellos merecen la misma clase de amor de nuestra parte. ¡Hasta la próxima!” (2:56 a 3:24 min)

- ¿Qué quiso decir Teela? ¿Honrarás a tu padre o Hijo fuiste, padre serás, cuál hiciste, tal habrás? Explique.

“Todos han visto como los planes de Orco no siempre resultan como él los ha planeado, a veces se vuelven en su contra. Lo mismo ocurre con aquellos que siempre se burlan, a veces sus comentarios causan serios problemas a terceras personas. Así que asegúrense antes de hacer una broma o una burla a cualquier persona, podrían no resultar como lo habían planeado y alguien podría salir perdiendo un dedo, o un brazo, o incluso hasta un ojo. Y ninguna broma vale la pena de eso. Así, ¡nos veremos pronto!” (3:51 hasta 4:19)

- ¿Qué quiso decir Man-At-Arms? ¿Bromos pesadas solo al que las da le agrada o No le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti? Explique.

- Ahora, junto con un compañero de clase, haga un **diálogo** que contenga algún(s) de los dichos estudiados en clase.



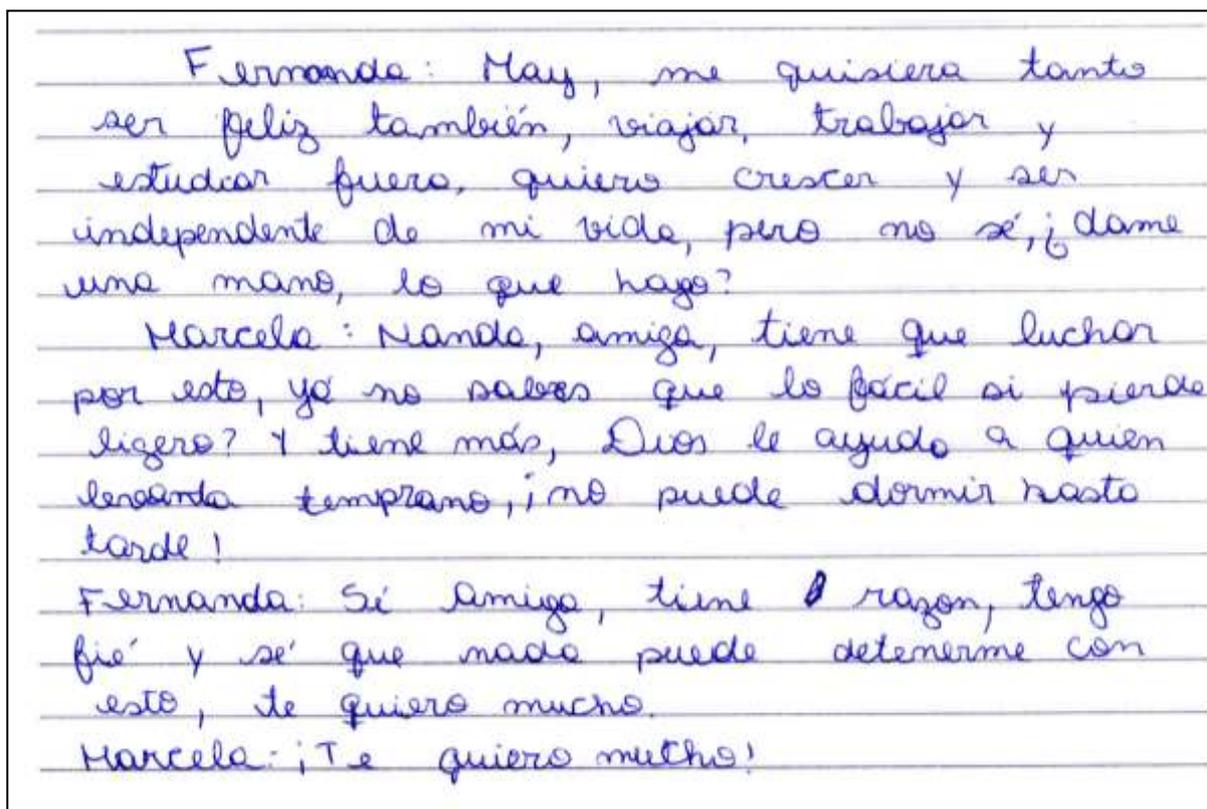
Figura 02 – Atividade 02

Nessa segunda atividade, promoveu-se uma interação, em sala de aula, de modo que os alunos tivessem a oportunidade de relatar ditos populares que foram trabalhados na aula anterior, a fim de recordar o conteúdo. Na sequência, a tarefa consistia em: ouvir o vídeo e acompanhar a situação comunicativa que o personagem descrevia para, em seguida, decidir qual das duas opções que eram dadas de ditos populares podia ser usada na situação apresentada e o porquê de poder usá-la. A metodologia da atividade 02 requeria que os alunos assistissem a uma parte do vídeo, respondessem a questão que lhes foi proposta, para que, na sequência, discutissem sobre a adequação do dito, ou não, à situação. Visto todo o vídeo e corrigida a atividade, os alunos foram instruídos a, em duplas, produzir um diálogo, no qual fossem usados, dentro do possível, os ditos populares vistos na primeira e na segunda aula. É importante ressaltar que a atividade se constituiu complexa aos alunos, pois eles tinham que lidar com a compreensão oral, ainda que tivessem a transcrição do vídeo, e com a própria transcrição e as opções que lhes eram fornecidas, todo esse processo em uma língua estrangeira ainda não totalmente dominada por eles.

Os alunos, na sua produção escrita, realizaram uma dupla retextualização no sentido que o diálogo construído é resultado das discussões feitas em sala de aula, do vídeo (passagem do

oral para o escrito), das transcrições e da instrução para elaboração do diálogo (passagem do escrito para o escrito), constituindo, em tal caso, a efetivação das possibilidades (i) e (iv) de Marcuschi (2001).

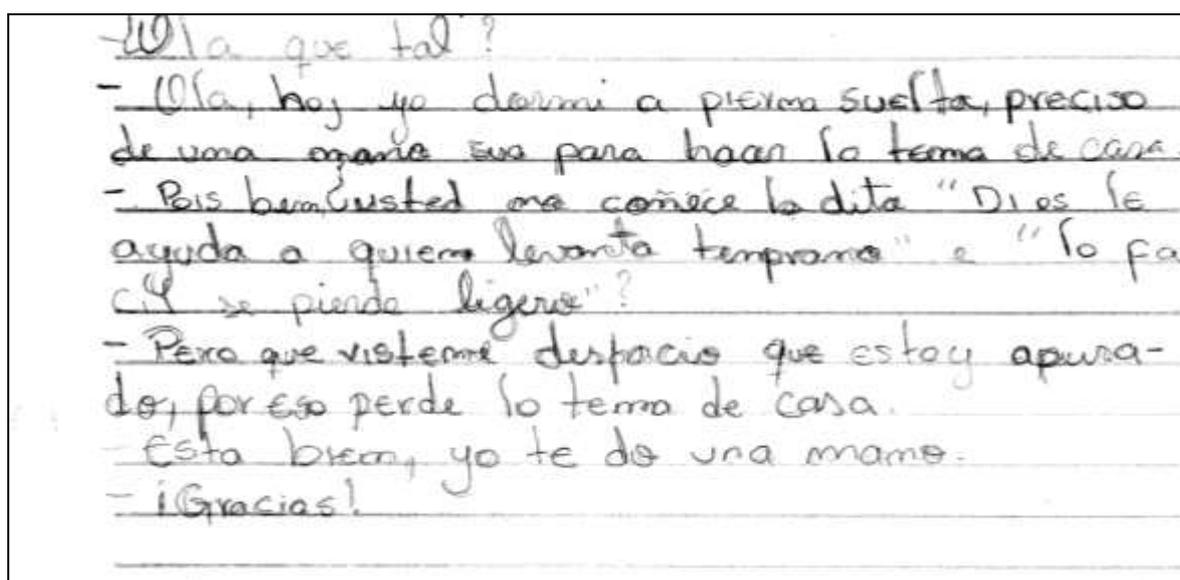
O exemplo (04) traz uma produção escrita gerada a partir da atividade 02. Percebe-se que houve a construção de um diálogo, como havia sido solicitado na instrução da tarefa, e que as expressões são usadas adequadamente.



O que se observa primordialmente nesse texto é o processo de apropriação da cultura-meta, pois o sujeito cria nomes fictícios, supõe-se que na intenção de dar um tom real de conversa à produção, criando uma situação contextualizada com a temática do futuro cuja importância para um jovem de segundo ano é grande. Desse modo, vê-se que no exemplo (04) o sujeito traz o significado do dito popular para o seu meio social por meio da temática e, desse modo, se apropria dos significados dos ditados estudados.

No que concerne à estabilização do texto-base e de suas informações culturais, pode-se perceber nas expressões “*Dar una mano*” e “*A quién madruga Dios le ayuda*”, ambas trazidas da primeira aula, uma desestabilização discursiva para constituir uma estabilização do sentido, isto é, o sujeito não repete as palavras do texto-base, o que caracteriza a desestabilização, mas mantém o sentido, o que caracteriza a estabilização. O que se mantém do texto-base no texto retextualizado se configura como identidade, a qual é evidenciada pela apropriação do sujeito que se coloca no texto por meio do tema do diálogo construído. Verifica-se, então, que na produção (04) o sujeito consegue produzir um texto, no qual as informações culturais são retextualizadas e trazidas para o meio social, evidenciando autoria e apropriação dos conceitos trabalhados.

O exemplo (05), também gerado a partir da segunda atividade, ainda que não apresente nomes, está estruturado como um diálogo e usa os ditos populares que foram vistos em sala de aula.

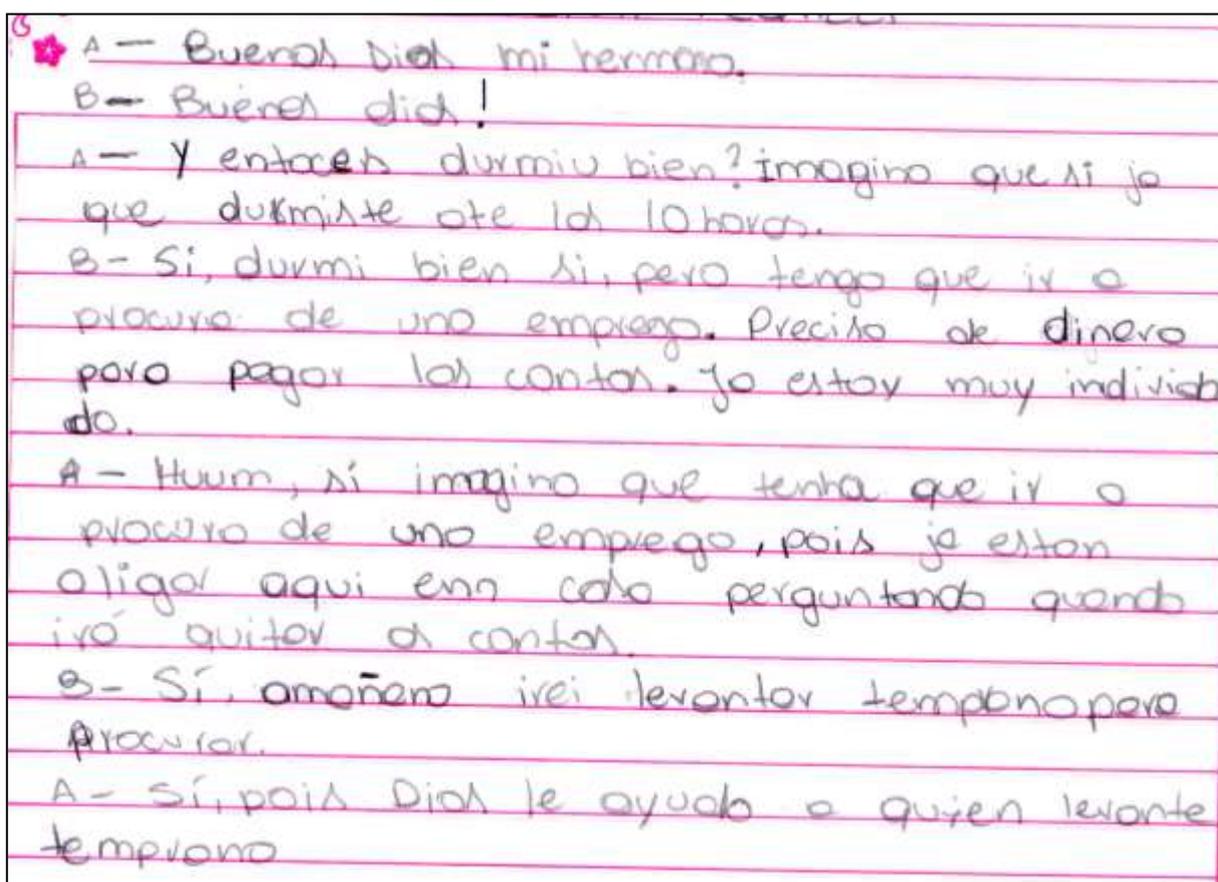


No trecho “*Ola, hoy yo dormi a pierna suelta, preciso de una mano sua para hacer lo tema de casa*” da produção escrita, exemplificada em (05), vê-se o início de um processo de estabilização do texto-base e de apropriação dos conceitos, visto que o sujeito usa adequadamente os ditados populares e usa como temática o pedido de ajuda para realização de um tema da escola, sendo sua forma de representação social. No entanto, diferente do exemplo (04), ainda que ocorra a desestabilização discursiva, a estabilização do sentido não

acontece. Tal dificuldade de estabilização acredita-se ser causada pela barreira de espanhol-LE, visto que os ditos que apresentaram esse problema são os da segunda aula cujo entendimento impunha um nível maior de dificuldade.

Considerando as dificuldades na apropriação dos conceitos, conseqüentemente, ocorreu uma apropriação apenas parcial dos significados dos ditos populares na produção (05), visto que se nota uma tentativa não concluída de trazer os ditos para o meio-social por meio do tema. Essa apropriação conceitual parcial é notada no uso incorreto dos ditos “*visteme despacio que estoy apurado*” e “*lo facil se pierde ligero*”.

No exemplo (06), a retextualização das informações culturais acontece de maneira distinta das produções (04) e (05).

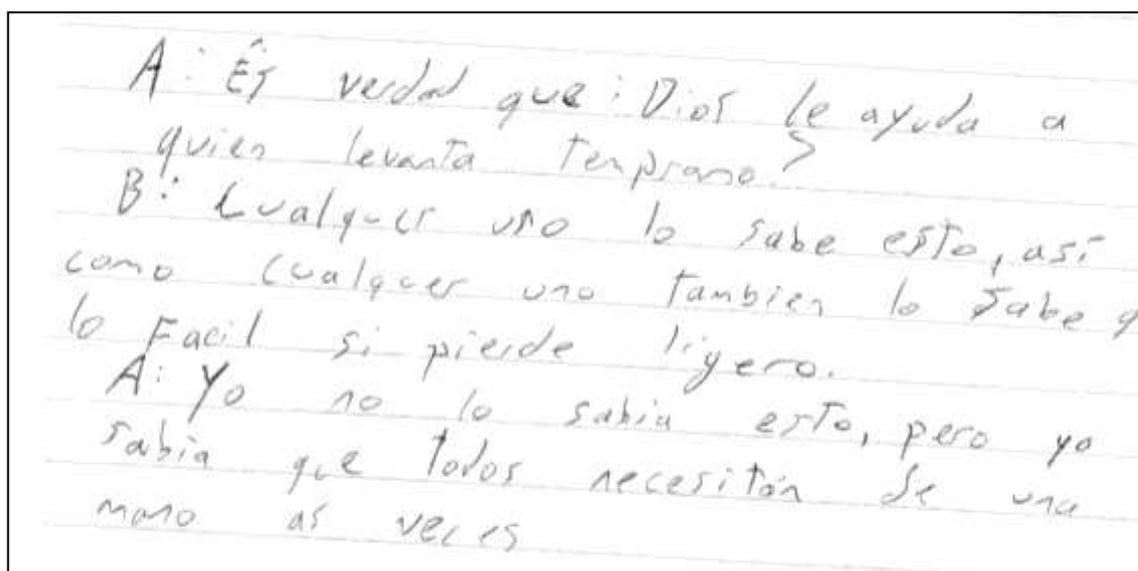


Percebe-se que o sujeito, primeiro desestabiliza totalmente o texto-base (“*dormir a pierna suelta*”) e mostra sua apreensão de significado por meio do uso do sentido

comunicativo que teria essa expressão, ou seja, cria uma situação comunicativa, na qual o uso dessa expressão seria possível, mas não a usa literalmente, estabilizando o texto-base sem citá-lo. Posteriormente, faz o movimento que vinham fazendo os outros sujeitos. Desestabiliza o texto-base (“dios le ayuda a quién levanta temprano”) quando o desloca da sua apresentação inicial a qual foi exposto e o utiliza apropriadamente em outro contexto, operando, desse modo, a sua estabilização de sentido. Esse duplo processo mostra que o aluno pode retextualizar as informações culturais às quais esteve exposto.

No que se refere à sua representação social, no entanto, ela aparece de maneira mais tênue no texto. A temática diferenciada – desemprego - mostra o esforço do aluno por trazer a situação de uso do Espanhol-LE para o seu meio social; no entanto não fica claro em que medida o aluno se coloca nesse texto, ou seja, em que medida esse sujeito se representa socialmente usando a língua. Ele representa socialmente uma situação à qual, possivelmente, é exposto, mas esconde-se mais que os sujeitos anteriores, visto que não se consegue perceber claramente qual o seu papel nessa situação. Esse processo de trazer temáticas de situações comunicativas com as quais se identifiquem evidencia a busca pela apropriação dos conceitos e do espanhol-LE.

A produção escrita, transcrita no exemplo (07) que segue, é um caso no qual o sujeito não consegue retextualizar as informações culturais. Nota-se que há apenas uma listagem das expressões vistas, dado que não são usadas contextualmente e, logo, não constituem um texto compreensível do ponto de vista do sentido.



A: ¿Es verdad que: Dios le ayuda a quien levanta temprano?

B: Cualquier uno lo sabe esto, así como cualquier uno también lo sabe y lo fácil si pierde ligero.

A: Yo no lo sabía esto, pero yo sabía que todos necesitan de una mano a veces

Há, no exemplo (07), desestabilização do texto-base e entendimento do gênero a ser trabalhado, mas não há, em nenhuma passagem, estabilização de sentido que corroboraria na retextualização dos elementos culturais apresentados. Considerando que não há desestabilização de sentido, nem a produção de um texto coeso, não se pode perceber nenhum tipo de movimento de aproximação com o meio social do sujeito e, conseqüentemente, não há apropriação, nem representação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa responde ao questionamento a respeito do modo como os elementos culturais aparecem na sala de aula de espanhol-LE e são operacionalizados pelos alunos em suas produções escritas. O objetivo principal desse estudo foi entender como os alunos retextualizam as informações culturais da LE que estão aprendendo e quais as características desse procedimento no que se refere ao seu texto escrito. A importância de entender o processo retextualizatório do aluno de espanhol-LE reside no fato de que, ao entendê-lo, se pode compreender como esse educando apreende as informações culturais e como as usa no mundo. Tendo em mãos essas informações, o professor pode elaborar atividades que auxiliem o aluno a aproximar-se culturalmente da língua que está estudando, assim como pode avaliar melhor a evolução do aluno na aprendizagem da LE.

Para entender como o aluno retextualizava os ditos populares foram criados dois critérios de análise, os quais se referem ao modo como os educandos lidam com o texto-base que lhes serve de fonte de informações para a retextualização e como demonstram apropriação dos significados e aproximação com a cultura da língua-meta. Considerou-se com esses critérios a relação do aluno com o texto, com a cultura do “outro” e com a sua própria cultura. Pode-se concluir por meio das análises do *corpus* que os alunos, ainda que apresentassem dificuldades em alguns pontos da retextualização, em sua maioria entenderam o conceito de dito popular e relacionaram a cultura da LE com a sua. Essa constatação mostrou-se positiva, pois conseguir retextualizar as informações culturais significa que o aluno está aprendendo os conceitos trabalhados e iniciando no caminho de ser um sujeito intercultural.

Ao longo desse trabalho buscou-se mostrar a importância de dois pontos no ensino de LE: a importância da presença dos elementos culturais, quando se está trabalhando com uma LE e a essencialidade de ensinar os aspectos formais sempre em seu contexto de uso. Com o suporte de um panorama das diferentes concepções sobre o que se entende por cultura, mostrou-se a complexidade que envolve definir esse termo. Ainda que se acredite, neste estudo, que a concepção intercultural é a mais apropriada para o desenvolvimento do educando, mais importante que adotar uma visão de ensino desse elemento ou outra, é ter claro o seu conceito. O ensino de cultura na sala de LE não pode ser feito por intuição ou por

gostos pessoais do professor. Uma aula de LE que, realmente, desenvolve todas as competências do seu aluno, é aquela na qual o professor tem claro o que entende por ensino de língua e adapta sua metodologia a sua concepção.

Ao mesmo tempo em que se buscou fazer uma reflexão sobre a presença do elemento cultural na sala de aula de LE, procurou-se mostrar o quão importante é desenvolver a apreensão desse elemento e, igualmente, o quanto é importante trabalhar com o texto escrito do aluno. O texto escrito é uma rica fonte de informação para o professor e, em espanhol-LE, não é diferente. Por meio dele, pode-se observar as dificuldades dos alunos, assim como suas facilidades; além de ser uma ótima alternativa para um professor vivenciar situações comunicativas em turmas grandes de escolas sem muitos recursos para viajar e usar a LE na sua comunidade de fala. Desse modo, esse material possibilita experienciar situações de uso da língua e permite ao professor, pela identificação das características retextualizatórias, uma análise do desenvolvimento do seu aluno.

Por se tratar de contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, as dificuldades percebidas na retextualização desses sujeitos podem advir de sua competência nessa língua, não sendo necessariamente um problema em compreender a retextualização. Esta é uma característica de contextos com duas especificidades interligadas: o processo de produzir um novo texto, tendo informações advindas de vários outros textos e de situação de ensino; e o processo de aprendizagem de uma LE.

O ensino de espanhol-LE no contexto de escola pública pede mudanças. O desinteresse dos alunos por aprender o idioma mostra que é preciso trilhar um caminho diferente. Ainda que o foco de análise desse estudo não tenha sido a influencia da motivação na aprendizagem do aluno de LE, percebeu-se que aprender cultura motivou aos alunos, assim se verificou que a motivação foi fundamental na aprendizagem desses adolescentes, pois o seu interesse pela LE era proporcional ao seu desempenho nas aulas de espanhol-LE. Ao aliar o ensino de gramática à compreensão de traços culturais, e ao fazer que o aluno se enxergue culturalmente para enxergar o “outro”, se está não só ensinando-lhes uma LE, mas se está formando cidadãos capazes de colocar-se no lugar do outro e não apenas julgá-lo, segundo as próprias concepções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E.P.O. e outros. *Retextualização de uma história em quadrinhos por alunos de meios letrados*. In: Revista Linguagem e Ensino, v.9, Pelotas: Ucpel : 2006 p.177-199
- ANDREA, C.F.B; Ribeiro, A.E. *Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial*. In: Revista Veredas online- atemática. Juiz de Fora: UFJF: 2010 p. 64-74
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes:2011.
- BRITO, S. A. *O componente cultural no ensino como língua estrangeira. Em: Cadernos do congresso nacional de lingüística e filologia: o ensino de línguas*. Rio de Janeiro: UERJ:2004
- CANALE, M. *De La competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje*. In.: Llobera. M; TURELL, M. T; ZANÓN, J. (orgs.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa Editorial, 1995. p. 63-81.
- DELL'ISOLA, R.L.P. *Retextualização: do texto ao texto*. In: *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2007.
- FERNÁNDEZ, C & SANZ, M. *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija: 1997.
- JIMENO, C. *La importancia de enseñar cultura en el aprendizaje de un idioma*. In: Revista de educación Del CEP de Toledo, Toledo, 2006.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press: 1993
- KRAMSCH, C. *Culture in foreign language teaching*. In: Iranian Journal of Language Teaching Research 1, p. 57-78, 2013
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LÓPEZ, M. *La enseñanza de cultura en la clase de español*. In: ASELE. Actas VIII, Instituto Cervantes, 1997
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: processos de retextualização In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez: 2001 P. 45- 99.
- MARTIN, I. *Síntesis: curso de língua espanhola*. São Paulo, Ed. Ática, vol. 1, 2, 3, 2010.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- MATENCIO, M. L. M. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MEIRA, A.C.G.A; Santos,Z.B. *Mecanismos de textualização e sua relação com a retextualização*. In: RevLet – Revista Virtual de Letras. Itajaí: UFG: 2009 p.188-197

ROTTAVA, L. ; Silva, A. M. . A interação em ambiente eletrônico no ensino de português língua estrangeira adicional: a otimização da aprendizagem de iniciantes. *Horizontes em Linguística Aplicada*, v. 11, p. 25-35, 2012.

SILVA, S. B. B. da. *A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN's de língua portuguesa*. In: *Trabalhos de linguística aplicada*, Campinas, 2006, P. 225-238.

SANTOS, C. *A intertextualidade na leitura da alfabetizadora*. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n° 3, p.467-485, set/dez 2008.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS - DECLAVE



Instituto de Letras - UFRGS - Av. Bento Gonçalves, 9500 - Cep 91540-000 - Caixa Postal 15002
Porto Alegre, RS - Fone (051) 3308 6706 - Fax (051) 3308

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Michele Mafessoni de Almeida e estou conduzindo uma pesquisa intitulada “*Uma análise do processo de retextualização de elementos culturais no texto escrito do aluno de ELE*”, que está sendo desenvolvida no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, do Instituto de Letras (UFRGS) como trabalho de conclusão de curso.

O objetivo geral desta pesquisa, para a qual conto com a sua colaboração é “*Analisar como foram incorporadas, na retextualização escrita, as questões culturais no processo de aprendizagem de espanhol de alunos de ELE do projeto PIBID-espanhol*”. Gostaria de enfatizar que a sua contribuição neste estudo pode colaborar para “*compreender como se retextualizam as informações culturais que são trazidas, comentadas e trabalhadas em aula e como se configura a resposta a esse processo, pois na interação sempre há a construção de um tipo de conhecimento*”.

Este estudo é baseado em uma abordagem qualitativa, que utilizará instrumentos de coleta de dados de natureza: escrita. As produções escritas que servirão como objeto de análise foram geradas a partir de aulas ministradas por alguns dos meus companheiros do PIBID-espanhol na Escola Técnica Irmão Pedro.

A sua participação neste estudo é voluntária. Desse modo, é importante que fique claro que a qualquer momento você poderá recusar-se a contribuir ou mesmo desistir/retirar o seu consentimento em participar desta investigação, o que não lhe implicará em qualquer prejuízo.

Este Termo possui duas vias, ficando uma delas consigo e a outra comigo, pesquisadora responsável pelo projeto. Em caso de dúvidas sobre a sua participação ou sobre o projeto de pesquisa, por favor, não hesite em entrar em contato pelo email michele.mafe@gmail.com.

Sinceramente,

Michele Mafessoni de Almeida

Participante da pesquisa

Aluna Faculdade de Letras – IL/UFRGS

e-mail:

Fone: