

Análise das expressões estereotipadas utilizadas no processo da escrita pelos alunos de espanhol língua estrangeira

Caroline Mitidieri Selvero¹

1 Palavras iniciais

Conhecer é um aspecto fundamental da constituição do sujeito humano e este processo ocorre nas interações entre os indivíduos e deles com o mundo. O sujeito se estrutura na medida em que vivencia estas interações, num movimento permanente que se origina no início de sua própria vida e evolui na medida em que se dá o seu desenvolvimento e o seu pensamento. Através do pensamento, o indivíduo busca as soluções para os problemas a serem enfrentados e enfrenta a vida, buscando alternativas, recursos, vislumbrando, assim, novas possibilidades.

É interessante destacar que a objetividade e a subjetividade convivem no espaço do ensinar e do aprender, assim como no processo da escrita, o que permite compreender os dilemas do nosso tempo. A dimensão da objetividade é fundada no campo do possível e vinculada pelos movimentos da ação e da lógica, instaurada na realidade, ou seja, aquilo que pode ser considerado como real, mas que está fora do indivíduo. A dimensão subjetiva, fundada no campo do afeto e do desejo: desvinculado da lógica pura e voltada à diferenciação de sujeitos únicos e singulares, sendo elemento fundamental para a constituição de nossa subjetividade e identidade.

Dentro dessa perspectiva, observa-se que o ser humano está situado entre duas formas de construção de pensamento. Há um sujeito que deve aprender e, na aprendizagem, constituir-se como sujeito. O indivíduo se constitui na pluralidade de suas subjetividades e as instâncias objetivas e subjetivas devem ser inerentes aos processos de comunicação quando se pretende transmitir e construir conhecimentos.

Essas duas instâncias constituem os dois modos através dos quais o pensamento humano funciona, isto é, um modo funcional e um modo integrado que devem estar ligados para facilitar a aprendizagem. No entanto, é fundamental que exista a separação nestes processos, pois a objetividade e a subjetividade

¹ Colaboradora do Projeto intitulado "Aquisição da Linguagem, noticing e concioussness-raising", coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Richter (UFSM).

acontecem paralelamente e de forma independente para que a aprendizagem se efetive e se estruture, de modo a não prejudicar o ato de aprender, provocando, assim dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem acontece quando, diante do novo e do desconhecido, ocorra um posicionamento aberto e receptivo. É necessário, portanto, que os aprendizes estejam motivados e com desejo de assimilar as novas informações, de maneira que se transformem em conhecimento e na elaboração de novos saberes. O ser humano deve interagir com os objetos, com as regras do meio, com suas limitações, possibilidades, impossibilidades e carências enquanto indivíduo.

Partindo-se do pressuposto que educar é buscar o bem-estar do sujeito em todo esse contexto, o espaço e o tempo onde se dá a educação devem priorizar a construção do pensamento de que todo o conhecimento é, na verdade, o saber do outro.

Com base em minha experiência como aluna do Curso de Letras Habilitação Espanhol e também como psicóloga, percebi que os alunos utilizam expressões estereotipadas no material didático empregado em aula pelos professores, de maneira que os estudantes transferem a língua estrangeira que contribui para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, podendo, no entanto servir, a partir de um certo momento, como um empecilho para a aquisição da segunda língua. Visto que, pode servir como uma barreira para que o aprendiz comece a pensar em LE², dificultando desse modo a aprendizagem e a autonomia do mesmo.

Assim, a partir desse meu conhecimento obtido enquanto aluna-professora, durante a prática realizada em uma universidade particular, foi possível verificar que essa prática de utilizar expressões estereotipadas da Língua Portuguesa (língua mãe) na Língua Espanhola (língua estrangeira) é um fator comum nos alunos universitários pesquisados e analisados, assumindo, com isso, um significado muito especial na aquisição e na produção de conhecimento.

Aproveitando-se dessa minha observação, foi possível perceber que a interação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno são fundamentais para a aquisição e para a produção de conhecimento. Partindo-se do pressuposto de que existia na turma uma relação amigável, de confiança e abertura, os educandos

² Língua Estrangeira.

poderiam manter com a educadora uma interação que permitiria o entendimento, a pesquisa e o conhecimento acerca do tema pesquisado neste projeto. Com isso, essa interação é tanto mais produtiva, quanto melhor conseguir responder às necessidades que os alunos encontram no empenho de resolver as tarefas em sala de aula.

Assim, a partir de meu conhecimento e prática como psicóloga, aluna e professora de espanhol língua estrangeira pude verificar que a sala de aula e o material produzido pelos alunos são um campo rico, repleto de subjetividade, podendo esclarecer muitas dúvidas em relação à aquisição e produção de conhecimento de LE.

Durante minha graduação, estive envolvida em projetos relacionados com o ensino de espanhol para alunos brasileiros, dando ênfase na aquisição de língua estrangeira, de maneira que os alunos mantivessem o pensamento direcionado com LE.

Dentro dessa perspectiva, procurou-se enfatizar nos estudantes a elaboração de textos escritos, enfatizando a escrita em espanhol como LE e não como uma tradução do texto em língua materna. Assim, procurou-se levar em consideração o contexto, o sentido e a função do material elaborado pelos alunos.

Desse modo, procurou-se utilizar o modelo de leitura *bottom-up* – ou ascendente (que privilegia a forma). Essas constatações são sugestivas de uma lacuna no que concerne o ensino das estratégias *bottom-up* em aulas de línguas, pois a gramática nessas condições está sendo trabalhada como um fim e não um meio, sem contextualização e sem integração com leitura. Podendo desse modo, demonstrar aos estudantes como se dá a transferência de L1 para L2.

Para o ensino-aprendizagem de línguas, o modelo *bottom-up*, apesar das críticas, trouxe contribuições. Ressalta-se os exercícios que trabalham habilidades gramaticais e vocabulário. Outra habilidade crucial de decodificação *bottom-up* é o desenvolvimento do vocabulário e o reconhecimento de palavras. Carrell (1988) também pontua que, ao contrário da visão tradicional do vocabulário, atualmente sabe-se que uma determinada palavra não tem uma noção fixa, esta dependerá do contexto e do conhecimento prévio do leitor, podendo, assim, assumir variados significados. Se o leitor não possui experiências prévias sobre determinada palavra

empregada em determinado contexto, então, a compreensão do item lexical e da sentença como um todo será afetada.

A autora sugere, então, que pré-atividades podem ser úteis para o ensino do vocabulário, porém essas atividades devem enfatizar palavras-chave, escolhidas de acordo com o contexto semântico e o conhecimento prévio do aprendiz. Carrell (1988) também atesta que ensinar vocabulário meramente apresentando uma lista de palavras novas, até mesmo com a definição apropriada ao seu uso em um texto específico, não garante a aprendizagem da palavra ou a compreensão da passagem do texto. No qual o conhecimento e o vocabulário ensinado previamente sobre um tópico forneceria uma nova base de conhecimento e vocabulário para o próximo tópico.

Este estudo, dessa forma, ajudará na verificação de quais abordagens de ensino estão sendo difundidas, quais atividades estão ajudando o aluno na sua interlíngua³, que estratégias e modelos de leitura estão fundamentando essas atividades, quais habilidades estão sendo desenvolvidas.

Desse modo, procurar-se-á analisar o material escrito produzido pelos alunos em aula, verificando de que maneira a aquisição da segunda língua é efetuada e de que modo a transferência pode influenciar esse processo. Dentro dessa perspectiva, também se observará se a aplicação do parâmetro seguido no estudo, intitulado *Process Writing* auxilia na aprendizagem dos aprendizes.

Richter (2005, 2006) propôs um modelo de formação docente, intitulado Modelo Holístico, que prevê como o agir, o pensar e o sentir confluem no processo de formação de conceitos de docentes em formação inicial e continuada. Também o modelo valoriza crenças, emoções e condutas do aluno e do professor, sob um viés intercultural e uma visão em espiral do desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva, procurou-se adotar o *Process Writing* como o parâmetro utilizado para realizar e analisar o corpus da pesquisa.

Então, com o intuito de permanecer contribuindo para que esse ensino de escrita torne-se mais eficiente e desafiador, escolho por verificar os materiais didáticos aplicados nos alunos analisados, delimitando-me na utilização de

³ São as várias etapas pelas quais a aquisição da língua estrangeira percorre até atingir um estágio satisfatório. Caracteriza, de acordo com Ellis (1994), o progresso do aprendiz.

expressões estereotipadas ou formulaicas. Acredito que tais expressões estão presentes em abundância nestes materiais que expressam a ZDP⁴, ou seja, confirmando a hipótese levantada anteriormente. Esse trabalho educativo interativo, como se sabe, chamou a atenção de Vygotsky, que o formalizou e denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Disso emerge a seguinte questão: **Em que sentido utilização de expressões estereotipadas da Língua Materna por parte dos alunos em LE, servem de auxílio para estender e percorrer a Zona de Desenvolvimento Proximal?**

Esta investigação se justifica, em primeiro lugar, pela importância e necessidade de se compreender a forma como se dá a aquisição de espanhol língua estrangeira. Como a pesquisa está sendo realizada, no presente momento, com alunos de letras Habilitação Português- Espanhol na faculdade Fames de Santa Maria, pretende-se que esses alunos de graduação adquiram embasamento teórico e prático para exercer essa docência de maneira consistente.

Em segundo lugar, explanaremos, aqui, que somos conscientes de que os estudos direcionados ao ensino de espanhol como língua estrangeira ou segunda língua ainda estão em fase inicial, mais precisamente para o atual contexto de investigação – o Curso de Letras da Fames, que forma professores aptos para atuarem nesta área. Certamente a realização e o aumento de pesquisas, contribuirá para uma reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira, sendo uma área que está ainda em fase de expansão. Portanto, reflexões e pesquisas acerca da aquisição da língua estrangeira ajudarão aos futuros professores de LE a entenderem os objetivos das atividades.

⁴ Zona de Desenvolvimento Proximal que para Vygotsky são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

2 Referencial teórico

Ensino – aprendizagem

Vai ao encontro de um ensino construído a partir do viés da abordagem comunicativa, trabalhando, dessa forma, as quatro habilidades – ler, falar, escrever e ouvir.

Aquisição da Linguagem

Para Vygotsky (1991) a criança não está equipada com um esquema desenvolvimental pré-determinado. De maneira que a sua exposição a uma cultura e língua específicas determina sua forma de perceber o mundo e a si mesma. De acordo com a teoria sócio-histórica do desenvolvimento, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão (social em sua origem) que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

A criança começa, aos poucos, a receber informações e a desenvolver sua fala através das relações interpessoais através dos diálogos, por exemplo. Segundo Vygotsky, a aquisição da linguagem ocorre do exterior para o interior, representando o veículo através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Por intermédio dela, podemos nos beneficiar das nossas experiências e das experiências das outras pessoas. O ensino de uma Língua Estrangeira se dá da mesma maneira, de modo que para Ellis (1985), ao tratar das identidades sociais, explica que aprendizes de língua têm identidades sociais complexas que podem ser entendidas somente em termos das relações de poder que configuram estruturas sociais.

Portanto, uma sala de aula de língua estrangeira pode ser considerada um local onde as pessoas que estão lá desejam aprender um conteúdo novo, organizadas em um meio de relações sociais que é constantemente reorganizado. Assim, a língua-alvo torna-se, mais do que uma disciplina a ser estudada, o meio, muitas vezes único, de se estabelecer a comunicação e o entendimento mútuo.

Processo de ensino e aquisição da habilidade da escrita

Aqui serão abordados os aspectos conceituais relevantes para alicerçar conceitualmente o projeto, tais como: noticing, consciousness raising, transferência e lexical phrases.

Noticing e Consciousness raising (C-R)

Para Ellis (1997) é o processo que atende conscientemente às características lingüísticas do input. É o que se pode denominar “discernir” (“noticing”) o binômio forma-função a ser adquirido. O discernir permite ao aluno converter, progressivamente, conhecimento explícito em implícito, embora não deterministicamente, sem esquecer que há conhecimentos lingüísticos já por si aprendidos implicitamente. É, portanto, a condição necessária para que os dados para a compreensão do input entrem na memória de trabalho (MT), para, posteriormente, serem assimilados. Sumariamente, de acordo com o mesmo autor, procedimentos de metacognição dirigida (consciousness-raising) têm por objetivo predispor o aluno ao discernir (noticing). É a consciência sobre os aspectos formais da língua, de maneira que a forma deve estar acoplada com a função e com o uso. Assim, a gramática é vista como um meio através do qual o aluno compreende melhor o texto, de maneira que o input possa ser transformado em conhecimento lingüístico. Dentro dessa perspectiva, o aprendiz deveria ter consciência do material a adquirir, isto é, a atenção envolvida (no sentido de dar-se conta), de conscientizar-se dos processos associados ao processamento lingüístico, começando, desse modo, a fazer parte do seu desenvolvimento real.

Transferência

Seguindo o pensamento de Ellis (1994) os erros de transferência podem ser vistos como diferenças nas estruturas de L1 e de L2⁵, estando, assim, está

⁵ Segunda língua

relacionados com a influência que exercem em aprendizes de L1 na aquisição de L2.

De acordo com Ellis (1997) essa influência aparece de diversas formas. Em alguns casos, pode facilitar a aquisição de L2, sendo considerada, portanto como transferência positiva. As transferências em L1 podem ser evitadas. Por exemplo, aprendizes chineses e japoneses de inglês desviam-se do uso de *Relative Clauses* porque em suas respectivas línguas não existem estruturas equivalentes. Estes aprendizes cometem menos erros em *Relative Clauses* que os aprendizes árabes porque eles raramente usam. A transferência de L1 pode ser refletida no uso excessivo dessas formas.

A transferência da língua, para o referido autor, no entanto, pode ser visto como um processo mental responsável pela fossilização, sendo considerada uma transferência negativa. Dentro dessa perspectiva, os aprendizes criam uma hipótese de interlíngua baseada na sua própria L1, ou seja, constroem regras com informações disponíveis, que possuem. Assim, a transferência não é uma interferência, mas um processo cognitivo.

Ellis (1994) afirma que os erros de transferência são mais comuns em aprendizes adultos que em crianças, visto que a língua materna faz um efeito no desenvolvimento da interlíngua, influenciando nas hipóteses que os aprendizes constroem. Pode-se partir do pressuposto que os adultos possuem sua L1 mais presente e fossilizada que as crianças provocando, assim um número mais elevado dos erros de transferência.

Segundo Kellerman (1979, 1983) a transferência deve ser vista como um processo cognitivo no qual decisões são tomadas tendo por base a percepção que o aprendiz tem da similaridade entre as estruturas da L1 e da L2 e o grau de marcação da estrutura da L1. Assim, a transferência é prognosticada quando a similaridade é percebida entre as duas línguas e quando as estruturas envolvidas são marcadas.

Lexical Phrases

As *lexical phrases* são utilizadas, segundo Nattinger (1997), normalmente, quando a língua está no processo de aquisição. Por exemplo, em crianças ocorre quando estas se encontram em um estágio de desenvolvimento lingüístico em que utilizam muitos pedaços da língua sem analisar nos contextos sociais previsíveis, utilizando, desse modo, a língua pré-fabricada em situações apropriadas.

De acordo com o mesmo autor, a maior parte dos pesquisadores acredita que um grande número de expressões pré-fabricadas são usadas quando a língua está sendo adquirida. No entanto, nem todos acreditam que essas expressões possuam um valor memorável.

Seguindo o pensamento de Nattinger (1997), os adultos poderiam ter uma vantagem em relação aos aprendizes de primeira língua, pois conseguem fazer uso da linguagem pré-fabricada, utilizando o processo de segmentação através da utilização de pedaços da sua língua materna (L1) para a qual estão preparados em LE. Além disso, existem casos de pessoas que aprenderam a língua estrangeira estando em circunstâncias naturais, em países em que a língua estrangeira é L1, e mesmo assim foram acompanhados pela influência da sua L1 no seu processo de aprendizagem de LE.

Uma principal consequência das *Lexical Phrases*, para Schmitt (2000), é a sua armazenagem no léxico mental do estudante. Um vasto número de *Lexical Phrases* permanece na mente do sujeito como que para ser analisado, mas muitas vezes é armazenado pela sua utilidade. Assim, é possível que a produção da seqüência freqüente de palavras possa ser fossilizada, o que manteria a utilização de *Lexical Phrases*, ou a união de palavras solitárias. Isso significa que caso um aprendiz produza uma seqüência de palavras que contém um erro, esta possa ser mais fraca que uma construção gramatical ou lexical, ou que uma frase lexical possa ter sido adquirida de um modo defeituoso.

A importância e a utilização em demasia das *Lexical Phrases* por parte dos aprendizes demonstra que é necessário incluí-las no ensino de línguas. Pode-se afirmar que se tornaram um elemento essencial que mostra como a língua é usada pelos aprendizes.

Ensino comunicativo sócio-interacionista

Richards e Rodgers (1998), afirmam que o MC⁶ surgiu no final dos anos 60 em função dos acontecimentos relacionados ao ensino de LE na Grã-Bretanha. Até este momento, o enfoque britânico de ensino de inglês LE baseava-se no Situacional. Neste período, os lingüistas começaram a questionar os pressupostos teóricos desse método. O ensino Audio-lingüístico começou a ser evitado, porque acreditavam que não haveria progresso em se permanecer estudando a língua por meio de situações. Assim, sentiam a necessidade de um estudo mais minucioso da língua, que promovesse a comunicação e o potencial funcional da mesma. Desta forma, a competência comunicativa e o potencial funcional passaram a ser mais valorizados do que os conhecimentos das estruturas lingüísticas.

Com a proposta de um novo método, o Comunicativo, não se buscava apenas a análise do texto oral e escrito, mas também a compreensão das circunstâncias em que era produzido e interpretado. O ensino da língua, para Cestaro (1997), possuiria um enfoque prático, isto é, na comunicação, instruindo o educando a interagir em LE e a adquirir a competência de comunicação. As estruturas da língua eram apresentadas de forma clara e concreta aos alunos, totalmente dirigidas para o ensino/aprendizagem de LE, buscando auxiliá-los na comunicação.

A aprendizagem, conforme Cestaro (1997), era centrada no aluno, estimulando-o a produzir textos e diálogos em língua estrangeira. Isto o auxiliaria a vencer os bloqueios relacionados à timidez e à insegurança, já que o professor não realizava correções sistemáticas, como ocorria nos métodos anteriores. O professor deixava, então, de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do saber, para assumir uma função de orientador, facilitador e organizador das atividades da aula.

De acordo com Abadía (2000), distintas ciências auxiliaram no planejamento do MC, entre elas a sociolingüística, a antropologia, a filosofia e a lingüística, mantendo a comunicação como função básica do ensino de língua. Deste ponto de vista, a competência comunicativa necessitava ir mais adiante do que simplesmente o conhecimento gramatical, atingindo as realidades socialmente apropriadas, isto é,

⁶ Método Comunicativo.

entender os enunciados não somente como códigos lingüísticos, mas compreender a quem eles se destinam e como devem ser expressos de maneira apropriada.

O Método Comunicativo seguiria um conjunto de princípios que fundamentam uma concepção particular do que significa aprender e ensinar uma LE. Assim, estariam incorporados aspectos como as estratégias discursivas, os componentes sócio-culturais, as estratégias de compensação e um componente específico sobre o “aprender a aprender”, a organização do discurso e o controle da comunicação. No ensino comunicativo não existiria uma teoria lingüística unificada, de maneira que seria impossível adotar um único manual comunicativo como um modelo de ensino.

Em primeiro lugar, o ensino teria relação com o uso da língua e não com o conhecimento lingüístico. O objetivo, desse modo, seria que fossem desenvolvidas destrezas interpretativas como ler e escutar, e expressivas, como falar e escrever na língua que se estaria aprendendo. Em segundo lugar, o uso da língua em situações reais faria com que a aprendizagem fosse mais eficaz. Esses princípios tornariam o ensino mais natural, ou seja, a aprendizagem se daria de forma mais contextualizada, partindo do pressuposto que essa proximidade com o cotidiano facilitaria a obtenção de conhecimentos em LE. O Método Comunicativo entenderia a aprendizagem de uma língua estrangeira como a resultante de seu uso em contextos reais e não apenas como a memorização de regras gramaticais ou repetição de estruturas lingüísticas.

É importante, para Abadía (2000), destacar que o Método Comunicativo não descuidava do ensino da gramática, que estaria a serviço da comunicação, mas procurava conseguir um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa. O ensino seria indutivo, pois o estudante era quem aprenderia a regra através do uso, ou seja, da prática. A língua era estudada, portanto, de uma maneira explícita, como um meio de comunicação.

O interacionismo social é uma corrente da linguagem que considera o “desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (REGO, 2002, p. 93). Organismo (biológico) e meio (social) exercem influência recíproca, assim, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, marcadas, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem.

Pode-se afirmar que a expressão ‘interacionismo social’, segundo Bronckart (1999, p. 21), “adere à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. É a partir dessa tese que a investigação interacionista vai se pautar, isto é, nas condições de socialização da espécie humana e nas formas de interação de caráter semiótico. Nesta seção, ressaltam-se os pressupostos do interacionismo social em relação aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1993) e suas contribuições para a prática educacional de línguas.

A abordagem sócio-interacionista defendida por Vygotsky é também conhecida como teoria histórico-cultural ou sócio-histórica. Na perspectiva dessa teoria, o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural do indivíduo. A cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, isto é, o desenvolvimento cultural da conduta leva o indivíduo diretamente ao plano social de desenvolvimento. Isso significa dizer que o desenvolvimento cultural é social (VYGOTSKY, 1995).

Dentro dessa perspectiva, para Vygotsky, o desenvolvimento humano é compreendido através de trocas recíprocas entre indivíduo e meio que se relacionam durante toda a vida, e não como decorrência de fatores isolados que amadurecem ou de fatores ambientais que agem sobre o organismo. Dessa forma, as contribuições de Vygotsky para a Linguística Aplicada, e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, residem no fato de que para ele aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. Vygotsky apresenta e discute três conceitos-chave de sua teoria: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação e internalização.

Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Aprendizado, segundo Oliveira (1995), na concepção vygotkiana, é um processo que não se reduz aos fatores inatos e aos processos de maturação do organismo (não dependem da informação do ambiente). O conceito de

aprendizado, defendido pelo autor, estabelece que o processo de ensino-aprendizagem inclui o indivíduo que aprende, o que ensina e a relação que esses dois sujeitos mantêm.

O aprendizado é visto como o “possibilitador”, pelo fato de despertar os processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa relevância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos “cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de Zona de desenvolvimento proximal” (Oliveira, 1995:58)

Segundo Vygotsky (1993), quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, tem de se determinar dois níveis (ou zonas) de desenvolvimento de um aprendiz. Ao primeiro desses níveis, chamou-se nível de desenvolvimento real (NDR). Entende-se por isso “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 1994, p. 111), ou seja, quando ela consegue solucionar problemas sozinha. O outro nível, nível de desenvolvimento potencial (NDP), significa o que uma criança é capaz de fazer com auxílio de adultos, professores ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, op. cit., p. 97).

O distanciamento desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – Vygotsky define como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, é o caminho que o sujeito percorre para terminar de desenvolver as funções em processo de amadurecimento.

Mediação

Outro conceito desenvolvido por Vygotsky é o de mediação. Vygotsky elaborou as bases da psicologia histórico-cultural sustentando que todo conhecimento é construído através das práticas sociais dos indivíduos e

acrescentando à relação sujeito-objeto mais um fator: a mediação. Tal conceito abre o caminho para o “desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (DANIELS, 2003, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky (1991) distingue dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o *instrumento* (também chamado de ferramenta ou artefato), que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o *signo* (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura, esquemas, som, diagramas e, é claro, linguagem), que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. A função da ferramenta é servir como condutor da influência humana no objeto da atividade sob condições culturais e históricas, devendo levar a mudanças no objeto e é um meio no qual a atividade humana externa é apontada para dominar e triunfar sobre a natureza. Em relação ao signo, também chamado de instrumento psicológico, este tem função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo.

Internalização

De acordo com a teoria de Vygotsky, para Sternberg (1999), o desenvolvimento cognitivo origina-se de fora para dentro, pela internalização, ou seja, absorção do conhecimento proveniente do contexto, enfatizando o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria.

Pode-se dizer que Vygotsky (1991, p. 74) chama de internalização a “reconstrução interna de uma operação externa”. Um bom exemplo citado pelo autor pode ser encontrado no gesto de apontar. Em um primeiro momento, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa; o apontar é representado pelo movimento da criança, que pode ser observado pelos outros.

Como se pode perceber no exemplo, o processo de internalização consiste em transformações. A internalização constitui uma das fases da ZDP. Durante os períodos iniciais da ZDP, na qual o aprendiz apresenta uma compreensão limitada da situação, da tarefa ou do objetivo a ser atingido, a mediação oferece a orientação para que a ação seja desenvolvida com sucesso. O aprendiz consegue emergir da

zona de desenvolvimento proximal, abandonando essa exteriorização. Assim, o processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social, na qual o conhecimento consolidado transforma-se em vivências e experiências que poderão ser usadas em outras possibilidades de interação.

Teoria da Atividade de Leontiev

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade começou a ser desenvolvida, na década de 1920, por uma equipe de psicólogos na Rússia pós-revolucionária: Vygotsky, Leontiev, Rubinstein e Luria e outros. Essa teoria tem seus estudos embasados no materialismo dialético de Karl Mark e é considerada também um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, especialmente no que diz respeito à relação homem-mundo enquanto construída historicamente e mediada por instrumentos (KAPTELININ E NARDI, 2006; CARELLI, 2003).

De acordo com Daniels (2003), Engeström (1999) discutiu as três gerações teóricas da Teoria da Atividade que se desenvolveram nas seis décadas a partir da morte de Vygotsky, sendo essas sintetizadas por Libâneo (2004) da seguinte forma: a primeira geração focaliza-se nos trabalhos de Vygotsky, quando se formula o conceito da atividade como mediação, gerando o modelo triangular da relação do sujeito com o objeto mediado por artefatos materiais e culturais; a segunda, proposta por Leontiev, avança no que diz ao conceito de atividade, de ação coletiva e ação individual, e estabelece também a estrutura hierárquica da atividade (atividade propriamente dita, ações e operações); a terceira, inspirada por Engeström, parte do modelo triangular vygotksyano para um modelo do sistema da atividade coletiva.

Leontiev (1988: 68) “designa por atividade os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Segundo o autor, para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Esta relação pode também estar refletida para o sujeito de forma precisa, a saber, “na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O

objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido” (idem, 1988:69).

Uma mesma ação, de acordo com Leontiev, pode ser efetuada por diferentes operações e, ao contrário, “numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações. Isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (idem, 1988:69).

3 Metodologia

O corpus desta pesquisa compreende os materiais didáticos, com ênfase na escrita, produzidos pelos professores-acadêmicos de letras habilitação em português e espanhol e respectivas literaturas, os quais têm como objetivo trabalhar a aquisição da escrita em espanhol como L2; os registros escritos, que demonstram as habilidades dos estudantes em espanhol como L2.

Além disso, os alunos realizarão depoimentos com o preceito de que possam ser registrados os conceitos lingüísticos formados por eles em relação à aquisição da escrita de espanhol como L2, a partir da aplicação de uma metodologia baseada na escrita processo, o *Process Writing*, de Write e Arndt (1991).

O critério principal para a escolha dos corpora deu-se em função da necessidade de conhecermos o que os professores-acadêmicos de espanhol como segunda língua estão produzindo e como estão produzindo. Em função do material produzido por eles ser de domínio restrito, sentiu-se a necessidade de manter com os alunos uma relação de empatia e de crédito para que o material produzido por eles fosse entregue com total confiança. *Process Writing* como o parâmetro utilizado para realizar e analisar o corpus da pesquisa.

Dessa forma, a intenção é ter conhecimento de um número considerável de materiais didáticos para que seja possível selecionar um corpus razoável de material escrito produzido, verificando a presença de expressões estereotipadas e a relação que estas mantêm com a aquisição da segunda língua.

Dentro dessa perspectiva, serão levantados depoimentos dos alunos de como o processo da escrita está se desenvolvendo e evoluindo no decorrer da prática

empregada. Verificando, com isso, mais precisamente se a dinâmica empregada está surtindo efeito ou não.

No presente trabalho, optou-se pela pesquisa-ação que se caracteriza, de acordo com Moita Lopes (1996), pela obtenção de conhecimento através da percepção interna que o professor possui da sala de aula, tornado-se crítico em relação ao trabalho que propõe dentro do contexto educacional. Com isso, é possível analisar de maneira mais completa a construção de significado e de conhecimento no processo de aprendizagem, sendo esta uma técnica que envolve a interação social.

A partir daí o professor de línguas necessita desenvolver uma formação crítica que, de acordo com Moita Lopes (1996), envolve um conhecimento teórico da linguagem e outro relacionado com a produção de conhecimento na sala de aula. Moita Lopes (1996) diz que “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”. (p.182). Assim, procura-se analisar a forma como as expressões estereotipadas, caracterizadas com transferência de L1, influenciam na aquisição de espanhol como segunda língua.

De acordo com Rudio (1980), uma pesquisa por si só, é um conjunto de atividades que tem por objetivo a busca de um determinado conhecimento. Neste universo, ressalta-se a pesquisa qualitativa, uma modalidade sistematizada em busca de uma informação que refira à realidade empírica. É um trabalho de pesquisa que requer imaginação criadora e iniciativa pessoal. Como consequência, é exigida persistência, dedicação e esforço do pesquisador.

De acordo com Lakatos (1985), dentro do universo qualitativo, uma pesquisa bibliográfica pode ser considerada um método de procedimento formal, com pensamento reflexivo que necessita de um tratamento científico que auxilia a descobrir verdades parciais ou conhecer a realidade. Através do referencial teórico, procurou-se a aproximação de um procedimento reflexivo e crítico que permita desvendar novos fatos ou dados, relações ou leis ou qualquer tipo de conhecimento.

De acordo com Thiollent (1996), em pesquisa social aplicada, e em particular caso da pesquisa-ação, os problemas são inicialmente de ordem prática. Assim, procura-se procurar soluções para alcançar um objetivo ou realizar uma possível

transformação dentro da situação observada. Dentro dessa perspectiva, é possível reconhecer a pesquisa-ação como um processo de prática reflexiva permite ao profissional da educação começar a pensar na emancipação profissional, de modo que esse procedimento de auto-reflexão é capaz de estimular quem busca um ensino produtivo a analisar a sua prática.

Neste trabalho será seguida uma ferramenta computacional disponível para a análise lingüística, o chamado WordSmith Tools. O programa computacional foi criado em 1998 por Mike Scott, publicado pela Oxford University Press. Orientada por Berber Sardinha, Jacobi (2001) afirma que trata-se de um conjunto integrado de programas que permite analisar como as palavras se comportam em um texto.

Utilizando a ferramenta *Wordlist*, será possível elencar todas as palavras utilizadas para a elaboração dos textos escritos selecionadas por ordem de frequência, pois são elaboradas listas de palavras a partir de arquivos de texto. Logo após o Concord é a ferramenta que produzirá concordâncias que são as listagens das ocorrências de um item específico. Desse modo, então, será realizado um estudo comparativo entre as frequências das colocações de expressões estereotipadas nos textos dos sujeitos pesquisados.

Esta análise, portanto, utilizará duas das ferramentas disponibilizadas pelo WordSmith Tools de Scott (2004), são elas: *Wordlist* e *Concord*. É importante salientar que, com o programa utilitário *WordSmith Tools*, o pesquisador pode fazer uso de diversas ferramentas computacionais a fim de realizar a análise lingüística quantitativa proposta neste estudo.

A lingüística de corpus, de acordo com Sardinha (1994), é a área de estudos que trata da coleta e da exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou de uma variedade lingüística. O corpus ensina, portanto, coisas sobre a linguagem que jamais seriam descobertas de outro modo.

Segundo o mesmo autor, o WordSmith Tools favorece ao analista uma múltipla variedade de recursos e de ferramentas que auxiliam na realização das análises lingüísticas, mesmo porque possibilita a investigação dos padrões existentes nas linguagens.

Dentro dessa perspectiva, como foi explicado durante a exposição da metodologia, a parte quantitativa e qualitativa do trabalho serão trabalhadas.

4 Produções textuais dos alunos

As expressões abaixo destacadas como “oigo hablar” e “apreto de maño” demonstram são expressões estereotipadas da Língua Portuguesa utilizadas no processo de escrita de Espanhol Língua Estrangeira pelos alunos analisados no projeto. Do mesmo modo, as palavras “em”, “produtos”, “vítima”, “largados”, “jogados” são exemplos de transferência de L1 para L2.

La violencia es algo muy horrible en nuestro país. Ella trae muchas tristezas para las familias de la **vítima** de violencia. La violencia trae muerte, sangre y con ella venga las consecuencias. Mas la violencia más terrible que puede existir son con los niños. Muchos niños están abandonados en nuestro país, **jogados, largados** literalment. (ALUNO A - Dia 28/04/09).

Siempre **oigo hablar** que debemos trabajar **em** lo que nos gusta. Mi empleo yo soy muy feliz simplemente porque tengo placer en trabajar en una tienda que vende **produtos** que hacen parte de la cultura de nuestro pueblo. Allá, recibimos, yo y mis compañeros, los gauchos siempre con una sonriza y un **apreto de maño** y los extranjeros también se sienten en casa porque a la mayoría les gusta nuestra cultura y como son bien tratados, siempre vuelven. A mí me encanta la tienda donde yo trabajo (ALUNO B - Dia 23/06/09).

5 Considerações finais

Após alguns meses de investigação, é considerável admitir que a utilização de expressões estereotipadas faz parte do processo de aquisição de Espanhol LE. Dentro dessa conjuntura, fica claro que a utilização da metodologia de enquadramento é viável ao acreditar que a utilização desta auxilia os alunos na compreensão cognitiva do que ocorre no decorrer da aquisição da escrita.

Desse modo, a escritura é uma habilidade completa que envolve quase todos os conhecimentos acerca da língua alvo, como a produção textual, compreensão escrita e auditiva e ainda a produção oral. Com isso, é fortalecida a idéia de que essa metodologia é útil para o desenvolvimento da escrita, o qual deve ser considerado fundamental no exercício profissional e docente que será exercido pelos alunos.

Referências bibliográficas

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da Teoria da atividade**. 2003, 223p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARRELL, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988.

CESTARO, S. A. M. **O ensino da língua estrangeira: história e metodologia**. USP, 1997.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. New York: Oxford University, 1985.

_____. **The study of second Language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1994.

_____. **Second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em: 3 out. 2008.

_____. **Outline of three generations of activity theory**. 1999. Disponível em: <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Models%20and%20principles%20of%20Activity%20Theory.pdf>. Acesso em: 20 out. 2008.

JACOBI, C. B. **Lingüística de corpus e ensino de espanhol a brasileiros: descrição de padrões e preparação de atividades didáticas (*decir/hablar; mismo; mientras/en cuanto/aunque*)**. 2001, 131P. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em: 22 out. 2008.

KAPTELININ, V; NARDI, B. A. **Activity Theory: basic concepts and applications.** Disponível em: <<http://acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm>> . Acesso em: 20 out. 2008.

KELLERMAN, E. **Transfer and non-transfer: where we are now.** Studies in Second Language Acquisition, 1979.

_____. **Now you see it. Now you don't.** S . Gass and L . Selinker (Eds.), 1983.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, C. L. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. n 27, ago. 2004 p. 5-24. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2008.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Activity and consciousness.** 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 03 out. 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de letras, 1996.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O Mal-estar na Escola.** 1 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

NATTINGER, J. R; DECARRICO, J. S. **Lexical phrases and language teaching.** New York: Oxford University Press, 1997.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Lavel, 2001.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SARDINHA, T. B. **Lingüística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

SCHIMITT, N.; CARTER, R. **Lexical Phrases in language learning**. 2000. Disponível em: http://67.195.13.132/br.f1101.mail.yahoo.com/ya/securedownload?clean=0&fid=Inbox&mid=1_74052_AKMIw0MAAOfrSPdOkQ3KIAaof2c&pid=2&tnef=&prefFilename=Lexical+Phrases_L2+Acq.htm&cred=Xv3pdfD7GZqdsc_QlfVYNJ.ODbz52CxCuUWn1f5CWPnP9624smQ342GCXILVlw2C2ko6zww6bIsAbeQRL0AAVnBDt_Y4_1Hb5ftq5VuhHA-&ts=1224453837&partner=yemail&sig=QGPFS5OLuBbdDoHPGjcMhA--. Acesso em: 16 out. 2008.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 5. ed, 1994.

_____. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995. p. 139-168.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. London and New York: Longman Publishing Group, 1991.