

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Patrícia Monteiro da Silva**

**A Chamada Telefônica no Ensino-Aprendizagem do  
Espanhol Para Fins Específicos no Curso de Comércio  
Exterior**

**Taubaté - SP  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Patrícia Monteiro da Silva**

**A Chamada Telefônica no Ensino-Aprendizagem do  
Espanhol Para Fins Específicos no Curso de Comércio  
Exterior**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Echeverria Echeverria

**Taubaté - SP  
2009**

**PATRÍCIA MONTEIRO DA SILVA**

**A Chamada Telefônica no Ensino-Aprendizagem do Espanhol Para Fins  
Específicos no Curso de Comércio Exterior**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Echeverria Echeverria      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida G. Lopes-Rossi      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosinda de C. Guerra Ramos      Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Vianna Brito      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Amador Mascia      Universidade São Francisco

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Ao meu marido, Luciano, pelo apoio,  
paciência e por ser um exemplo de  
equilíbrio e ponderação.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força maior.

À professora, Dr.<sup>a</sup> Susana, que me orientou nesta jornada com muita competência e dedicação.

Às professoras, Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida G. Lopes-Rossi e Dr.<sup>a</sup> Rosinda de C. Guerra Ramos pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao meu marido, Luciano, pelo apoio emocional e por acreditar em mim.

Ao meu pai, Benedito, e a minha mãe, Sônia, pelo carinho.

Aos meus sobrinhos, Vitória, Pedro Lucas e João Vítor, por entender às inúmeras vezes que não pude brincar mais um pouquinho, pois precisava estudar.

Aos meus eternos amigos que sempre estiveram ao meu lado e entenderam os diversos convites que precisei recusar.

À minha amiga, Alciene, com quem compartilhei as minhas dúvidas, angústias, descobertas e alegrias durante a elaboração desta dissertação.

Aos meus colegas de Mestrado, pessoas incríveis e batalhadoras.

Às professoras do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté por contribuir para a minha formação profissional.

Aos meus coordenadores e diretores por compreender a importância deste trabalho.

A todos os meus alunos fonte de inspiração e busca por uma melhor qualificação profissional.

Ao professor, Ítalo, pela prontidão em me atender durante o desenvolvimento desta pesquisa.

*Nosotros no seremos los mismos.*

*Un trabajo nuevo, ejercer la profesión, una pareja o una separación, la llegada de un hijo, la puesta en marcha de un proyecto, una mudanza de casa o de país, una actitud interior o exterior diferentes: todos son fuertes y conmovedores desafíos.*

*Vendrán, entonces, primero los miedos y las dudas; luego, la convicción y la fuerza.*

*Por fin, si hemos vencido los obstáculos: la alegría de un nuevo amanecer.*

*María Doval*



## RESUMO

O presente trabalho visa mostrar a importância de preparar o aluno do curso Técnico de Comércio Exterior para utilizar o Espanhol em contextos reais de comunicação, pois o conhecimento dessa língua passou a ser um requisito importante para os estudantes atingirem um melhor desenvolvimento profissional. No entanto, foi possível observar uma carência de material didático direcionado para o ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos, em especial, quando se trata de chamada telefônica. O corpus desta pesquisa é constituído pelas produções de cinco alunos do curso Técnico de Comércio Exterior, que cursavam o último módulo. Os dados da pesquisa foram coletados durante as aulas de língua espanhola em uma escola pública de São José dos Campos. Estes foram obtidos por meio de gravações de áudio, questionários e fichas de avaliação. Os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa são a competência comunicativa, o espanhol para fins específicos e o gênero discursivo chamada telefônica. O trabalho trata-se de uma pesquisa-ação que tem como finalidade buscar uma resolução para os problemas fonéticos, gramaticais e pragmáticos apresentados na produção inicial desses alunos. Os resultados do segundo telefonema demonstraram uma mudança significativa dos sujeitos de pesquisa, pois, como apontado em questionários, eles se sentiram mais preparados para fazer uma nova chamada telefônica, após o desenvolvimento das atividades do material de apoio desenvolvido pela professora-pesquisadora.

Palavras-chave: espanhol para fins específicos, gênero discursivo, chamada telefônica.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto mostrar la importancia de preparar al alumno de Comercio Exterior para hacer uso de la lengua española en contextos reales de comunicación; pues, el conocimiento de esa lengua ha pasado a ser un requisito importante para garantizar que ese estudiante logre un mejor desarrollo profesional. Durante su realización, sin embargo, fue posible observar la falta de material didáctico direccionado a la enseñanza de español para fines específicos, en especial, cuando se trata de una llamada telefónica. El corpus de esta investigación lo constituyen las producciones de cinco alumnos del curso Técnico de Comercio Exterior, que estaban en el último año de carrera. Los datos de la investigación fueron recogidos durante las clases de Lengua Española, en una escuela estatal del estado de São Paulo, concretamente, en São José dos Campos. Esos datos fueron obtenidos por medio de grabaciones utilizando el Skipe, cuestionarios y fichas de evaluación. Los presupuestos teóricos que fundamentan esta investigación en acción, son la competencia comunicativa, el español para fines específicos y el género discursivo "llamada telefónica"; con el fin de buscar una respuesta a los problemas fonéticos, gramaticales y pragmáticos presentados en la producción oral inicial de los alumnos. Los resultados alcanzados por esos estudiantes, en la segunda llamada telefónica realizada, muestran un cambio significativo de su competencia comunicativa; pues, como ellos mismos lo expresaron en cuestionarios, se sintieron más preparados para hacer una nueva llamada, después de elaborar las actividades del material de apoyo desarrolladas por la profesora-investigadora.

Palabras-clave: español para fines específicos, géneros discursivos, llamada telefónica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	43
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência Composta 2 do curso de Comércio Exterior.....	49
Quadro 2 - Identificação dos participantes.....	50
Quadro 3 - Conteúdo tratado na introdução e na unidade 1, do livro “ <i>Técnicas de Conversación Telefónica</i> ”.....	51
Quadro 4 - Contatos telefônicos.....	52
Quadro 5 - Problemas fonéticos.....	53
Quadro 6 - Problemas gramaticais.....	54
Quadro 7 - Problemas pragmáticos / Produção inicial A1.....	55
Quadro 8 - Problemas pragmáticos / Produção inicial A4.....	56
Quadro 9 - Problemas pragmáticos / Produção inicial A5.....	57
Quadro 10 - Módulos didáticos.....	58
Quadro 11 - Comparação da produção inicial com a final A1.....	71
Quadro 12 - Comparação da produção inicial com a final A4.....	73
Quadro 13 - Comparação da produção inicial com a final A5.....	74

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
-------------------------	----

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

1.1 Apresentação do capítulo.....	18
1.2 A contribuição da globalização para o ensino do espanhol no Brasil.....	18
1.3 Cultura e língua.....	22
1.4 Da competência comunicativa à competência intercultural.....	25
1.5 O ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos.....	31
1.6 A origem dos gêneros discursivos.....	36
1.6.1 A origem do suporte telefone e o gênero oral chamada telefônica.....	39
1.6.2 As sequências didáticas e o ensino de gêneros discursivos.....	43

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

2.1 Apresentação do capítulo.....	46
2.2 Pesquisa-ação.....	46
2.3 O contexto da pesquisa .....	47
2.4 O curso Técnico de Comércio Exterior.....	48
2.5 O grupo de alunos do curso.....	49

2.6 Os participantes selecionados.....	50
2.7 A professora-pesquisadora.....	50
2.8 A apresentação da situação e a primeira produção.....	51
2.9 Os módulos didáticos.....	58

## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

3.1 Apresentação do capítulo.....	59
3.2 Considerações gerais .....	59
3.3 Considerações sobre a estrutura do material de apoio.....	59
3.3.1 Módulo 1: Fonética.....	60
3.3.2 Módulo 2: Gramática.....	65
3.3.3 Módulo 3: Pragmática.....	71
3.3.4 Módulo 4: Aspectos culturais.....	75
3.4 Produção final do gênero discursivo chamada telefônica.....	77
3.5 Conclusão do capítulo 3.....	80

<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>82</b>
------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
-------------------------	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>
--------------------	-----------

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o curso de Letras com habilitação para espanhol surgiu na década de 1940, porém o número de interessados, nessa época, era bastante reduzido, visto que a maioria dos estudantes optava pela língua inglesa, devido às oportunidades de trabalho. Por isso, poucas instituições mantiveram a oferta da licenciatura em Língua Espanhola, o que acabou qualificando poucos profissionais para ministrar aulas dessa disciplina.

O mercado de materiais didáticos também sofreu com a falta de interesse pelo idioma de Cervantes, pois durante muito tempo poucas foram as produções nessa área.

No entanto, a década de 1990 é marcada pelo aumento editorial de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino do espanhol. Esse crescente interesse das editoras em publicar materiais em espanhol teve como causa a assinatura do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a Lei 11.161/05 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em escolas públicas e privadas do Ensino Médio. Outros dois fatores contribuíram para a difusão da língua espanhola em território nacional, o primeiro foi a privatização de setores como: petroquímico, telecomunicações, aviação, siderúrgico, etc., visto que grande parte do capital estrangeiro veio da Espanha e o segundo, a globalização que proporcionou um aumento das relações comerciais entre diversos países.

A partir das novas possibilidades de negócio, inclusive entre o Brasil e os demais países da América Latina, o ensino do espanhol tomou novos rumos, pois a língua passou a fazer parte da grade curricular de cursos técnicos e universitários, principalmente nas áreas de Administração, Comércio Exterior, Turismo e Hotelaria, Secretariado Executivo e Logística.

Entretanto, o professor de espanhol se viu diante da dificuldade de encontrar um material didático que atendessem à realidade dos alunos brasileiros como aponta Guberman (2002, p. 4):

La industria editorial de lengua española que se presenta en Brasil es insuficiente. Aunque se tenga una avalancha de libros didácticos, hay

que avaliar estos libros: algunos muy buenos y otros con fines más comerciales. La abundancia de colores, el insuficiente contenido, la ausencia de métodos coherentes con la realidad brasileña, la edición fragmentada de novelas y cuentos, que da idea de una abrangencia literaria, cuando en verdad no expresa ni el contenido de la obra ni el estilo del autor, suelen ser los principales rasgos de los libros inadecuados.

Bugel (1999) afirma também que a grande maioria dos materiais disponíveis no mercado não remetem às necessidades dos alunos brasileiros.

Hoyos-Andrade (1993), ainda aponta que para o ensino-aprendizagem de línguas próximas, como o Espanhol e o Português, é preciso considerar as semelhanças entre estas, visto que contribuirão para um esquema de aprendizagem diferente dos usados, por exemplo, para ensinar Inglês a um brasileiro.

No ensino-aprendizagem do espanhol, em especial, para fins específicos também deve-se considerar as questões referentes aos aspectos culturais como afirma Almeida Filho (2002, p. 209):

Si tenemos que *estar socialmente*<sup>1</sup> en portugués o en otra lengua como LE o L2, entonces carecemos de comprender y saber actuar, por ejemplo, cuando saludamos besando el rostro, quién tiene la iniciativa, cuántos besos, dónde es el beso (en el rostro o en el aire), si apenas se da la mano sin besar o no. Si somos saludados en una despedida con un “apareça lá em casa”, necesitamos saber si eso es en realidad una invitación o sólo apenas un ritual para denotar placer delante de la expectativa de volver a ver el interlocutor.

Para Goettenauer (2005) o ensino-aprendizagem do espanhol deve considerar o povo, as condições políticas, culturais e sociais e o espaço geográfico que influenciam os modos e costumes de cada comunidade em que esses povos vivem, visto que o desconhecimento desses fatores pode contribuir para interpretações erradas da cultura alheia.

Atuando há 8 anos no ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos, sempre me inquietou a falta de um material didático desenvolvido para alunos iniciantes no estudo da língua espanhola que, por um lado, abordasse o tema chamada telefônica, tendo em vista que essa é uma prática comum em empresas de pequeno, médio e grande porte e, por outro, que, ainda, discutisse as questões culturais. Os poucos materiais didáticos existentes no mercado apresentam dois

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.



extremos: o primeiro uma abordagem muito técnica desconsiderando que o aluno está iniciando seus estudos em língua espanhola, e num segundo momento, o assunto é discutido de forma superficial. Em relação aos aspectos culturais, quando mencionados, são tratados de forma isolada.

Este trabalho surgiu da necessidade de verificar se o aluno que necessita de um conhecimento instrumental da língua espanhola, quando exposto aos materiais didáticos destinados a esse fim, estava efetivamente preparado para utilizar a língua em uma situação real.

O contexto de pesquisa foi o curso Técnico de Comércio Exterior de uma escola pública situada na cidade de São José dos Campos / SP. Esse curso é dividido em dois módulos de seis meses, com 3 horas / aulas de espanhol por semana em cada módulo. A pesquisa foi desenvolvida no segundo módulo, procurando atender à ementa do curso que prevê que o aluno deve comunicar-se em espanhol em situações básicas, quando requisitado, para fazer uma chamada telefônica ao exterior.

O objetivo desta pesquisa foi verificar a eficiência de duas unidades didáticas de um livro de espanhol desenvolvido, especificamente, para a produção de chamadas telefônicas e a partir das suas limitações foi proposto um material de apoio com a finalidade de melhorar a competência comunicativa do estudante brasileiro para fazer um telefonema internacional.

No contexto de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, muitos trabalhos já foram desenvolvidos. Alguns exemplos são as pesquisas de Zeulli (2007) que trata a oralidade no curso de Letras e Silva (2007) que desenvolveu uma sequência didática para o ensino do gênero discursivo folder em inglês, entre outros.

O presente trabalho se assemelha ao de Silva (2007) por também apresentar uma sequência didática, porém se diferencia pelo público-alvo, pela língua e por tratar o gênero discursivo oral.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, pois segue as definições apresentadas por Barbier (2004) e Thiollent (2002) sobre esse tipo de pesquisa, que entendem que deve haver uma participação e uma ação planejada, com a finalidade de alterar o ambiente de pesquisa.

Dessa forma, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) As duas primeiras unidades didáticas do livro “*Técnicas de conversación telefónica*”, preparam efetivamente o aluno do curso Técnico de Comércio Exterior para a elaboração de uma chamada telefônica?
- 2) O material de apoio desenvolvido pela professora-pesquisadora contribuiu para preparar o aluno do curso Técnico de Comércio Exterior para fazer uma chamada telefônica?

Este estudo está dividido em três capítulos. O capítulo 1 apresenta os pressupostos teóricos e aborda: a) a contribuição da globalização para o ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil, a importância da cultura no ensino de língua, a competência comunicativa e a competência intercultural; b) o espanhol para fins específicos; c) o gênero oral telefonema e as sequências didáticas desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O capítulo 2, relata o tipo de pesquisa, o contexto, o curso de Comércio Exterior, os participantes, a professora-pesquisadora e a apresentação da situação e a produção inicial. A partir dos resultados obtidos na primeira produção foi desenvolvido um material de apoio com base nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a finalidade de modificar os problemas apresentados no quadro inicial.

O capítulo 3, apresenta os resultados obtidos após a aplicação do material de apoio e as modificações ocorridas, em relação à produção inicial.

A última parte deste trabalho refere-se às conclusões e sua relevância para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Após as referências bibliográficas encontram-se em anexo: A) A transcrição da primeira chamada telefônica; B) O material de apoio desenvolvido pela professora-pesquisadora; C) O texto “¡Qué raro son!”; D) O e-mail de uma professora brasileira e suas observações sobre os costumes chilenos; E) A transcrição do segundo telefonema; F) As fichas telefônicas; G) Questionários.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté conforme Protocolo CEP/UNITAU nº379/08.

## **CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 Apresentação do capítulo**

Neste capítulo apresento o embasamento teórico que dá suporte para esta pesquisa. Inicialmente, teço considerações sobre a contribuição da globalização para o ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil; em seguida, trato a competência comunicativa, seguido do ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos e, por último, o gênero oral telefonema e as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly que serviram de base para a elaboração de um material de apoio destinado aos alunos do curso Técnico de Comércio Exterior de uma escola pública da cidade de São José dos Campos.

### **1.2 A contribuição da globalização para o ensino do espanhol no Brasil**

Segundo Vicentino e Dorigo (2001), a globalização não é algo recente no mundo em que vivemos, pois o seu processo teve origem com as Cruzadas, no século XI, e mais tarde se solidificou com a comercialização de produtos entre Portugal e o Oriente. As grandes navegações impulsionaram, ainda mais, o processo de globalização, que logo se estendeu com a colonização da América do Norte, Caribe e Brasil.

De acordo com Martins (2006), a globalização apresenta três momentos distintos: o primeiro está relacionado com as grandes navegações, que buscavam rotas marítimas alternativas para chegar ao Oriente e acabaram por encontrar novas terras. Essas novas terras passaram a ser Colônias das grandes potências europeias que durante muito tempo forneceram matéria-prima para as indústrias dos países colonizadores. Entretanto, a relação comercial era considerada restrita, pois as Colônias só podiam adquirir produtos das suas Metrôpoles, o que dificultou o desenvolvimento da indústria, do comércio e dos serviços.

Já, o segundo momento da globalização se deu no século XVIII com a Revolução Industrial, considerada uma época regida pelos interesses industriais e financeiros. O processo de globalização inicia-se a partir do desenvolvimento das redes ferroviárias e do barco à vapor, que diminuíram as distâncias. Outros aspectos técnicos que contribuíram com a globalização foram o telégrafo e o telefone, pois até então o processo de mundialização das economias fora lento, devido às limitações no transporte e nas comunicações. A possibilidade de expansão dos mercados provocou uma rivalidade intercapitalista que resultou em duas guerras mundiais.

O terceiro momento da globalização atinge seu esplendor no século XX, com a Revolução Tecnocientífica, ou seja, com a informática, com os cabos de fibra óptica, as telecomunicações, a robótica, a biotecnologia e a difusão da rede de informação. Todos esses fatores contribuíram e facilitaram a consolidação da globalização, reduzindo o espaço geográfico e temporal entre as nações, de maneira que seu reflexo se observa tanto na economia como nos hábitos e padrões culturais dos indivíduos.

Para Diz (2001), com a globalização o Brasil se viu diante da possibilidade de melhorar as relações econômicas com seus vizinhos, a partir do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que foi criado em 26 de março de 1991, com o Tratado de Assunção. O bloco econômico foi composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, atualmente, tem como países associados Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador e Venezuela. O propósito do Mercosul é promover o intercâmbio e o movimento de bens e capital entre os países que o integram e, também, favorecer uma integração política e cultural entre os países membros e associados.

[...] o Mercosul não é só uma grande oportunidade de obtenção mais eficiente de recursos produtivos na região, é a única opção que temos para aumentarmos a entrada de investimentos estrangeiros necessários para nos tornarmos competitivos em escala global. (FREIRE, 2001, p. 81)

Segundo Machado (2007), o Mercosul se fez sentir nas políticas de ensino no Brasil por meio da Lei nº 11.161, sancionada no dia 05 de agosto de 2005 pelo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola a partir de 2010, em horário regular, nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio. Esta lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental II.

De acordo com Filha (2007), os ministros da Educação envolvidos no tratado têm demonstrado empenho em estimular o intercâmbio, tanto de trabalho como do ensino de português e de espanhol como segunda língua nas escolas, a partir da fomentação de programas bilaterais abrangendo as duas línguas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Estrangeira (PCN-LE) (1998, p. 50), afirmam que é possível observar uma demanda cada vez maior do ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil:

Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a (re)conhecerem não só uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional).

Para Candeas (2007, p. 1), “estimular o ensino do espanhol nas escolas permite, a um só tempo, estreitar laços culturais e promover um reencontro com as raízes ibéricas do Brasil.”

Entretanto, o ensino do espanhol, que a princípio se deu como uma forma de valorizar as línguas e culturas dos países integrantes do Mercosul, no Brasil ganhou um outro reforço.

Pereira (1994), aponta que o país passava por um momento difícil devido à alta inflação e a solução encontrada pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, foi tentar conter a crise por meio do Plano Real, que tornou a economia brasileira mais estável, principalmente por meio das privatizações que atraíram investimentos de capital estrangeiro, inclusive da Espanha.

De acordo com Ribeiro (2005), em 1998 concretizou-se o primeiro grande investimento espanhol no Brasil, com a compra da rede de serviços de Telecomunicações São Paulo (Telesp), atual, Telefônica. Desde então, a inserção de capital espanhol vem crescendo em diversos setores, como bancos, seguros, petróleo e gás, rodovias, etanol, hotéis, varejo, editoras, autopeças, energia e internet. O mais alto investimento feito por espanhóis no Brasil foi no setor bancário, chegou-se a pagar quatro vezes mais do que o valor efetivo pela compra do Banco do Estado de São Paulo (Banespa), que é o segundo maior banco privado do Brasil.

O mais recente investimento veio de dois grupos espanhóis que arremataram em um leilão seis trechos de concessão de rodovias federais.

Segundo pesquisa da Revista Veja (2007, p. 65), o investimento espanhol no setor produtivo brasileiro vem crescendo consideravelmente. Em 1995 chegou a 400 milhões, no ano de 2000, passou a 22 bilhões e, em 2006, a 37 bilhões de reais. Também, nesse contexto, devem-se levar em consideração as exportações brasileiras, pois segundo dados fornecidos pela Receita Federal o país exportou, em janeiro de 2007, aproximadamente 17% a mais que no ano de 2006, e dentre os vinte países mais relevantes para a economia brasileira destacam-se Argentina, Chile, México, Venezuela, Colômbia e Espanha.

É importante ressaltar que o Brasil, a Guiana Inglesa, o Suriname (holandesa) e a Guiana Francesa são os únicos países da América do Sul que não têm como idioma oficial o espanhol, porém para os brasileiros aprender a língua espanhola é uma oportunidade de expandir os negócios com seus vizinhos que possuem um potencial, tanto cultural como comercial.

De acordo com Sedycias (2005, p. 38), atualmente, a língua espanhola tem cerca de 332 milhões de falantes nativos e 100 milhões de não nativos, o que determina a sua importância econômica no mercado mundial, pois é o segundo idioma mais usado nas comunicações internacionais. Um fator que impulsionou a difusão da língua espanhola foi a criação do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), que tem como países membros Estados Unidos, Canadá e México.

Segundo Marietto (2004), o tratado objetiva a eliminação de tarifas e certas barreiras ao comércio de bens e serviços e recursos financeiros que deve ocorrer gradativamente, num período de pelo menos quinze anos. Como se vê, a sua finalidade não é a divulgação da língua espanhola, porém acaba por acontecer visto que os países envolvidos têm como idioma oficial o inglês, o espanhol e o francês.

Sedycias (2005), afirma que o espanhol é a língua estrangeira mais popular tanto nos Estados Unidos como no Canadá e, também, a mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias desses países.

Segundo Candia-Araiza (2002), os Estados Unidos possuem aproximadamente trinta milhões de habitantes de origem hispânica e é considerado o quarto país em número de falantes do espanhol ficando atrás apenas do México, Espanha e Argentina.

Diante dos fatores expostos, é possível observar a dimensão da popularização do ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira em países que possuem uma economia forte no mercado internacional como Brasil, Estados Unidos e Canadá.

### **1.3 Cultura e língua**

Segundo Miquel (1999), aprender um idioma significa conhecer além do código linguístico da língua meta, é preciso entender as normas que compartilham os indivíduos de uma mesma comunidade para que a comunicação entre culturas diferentes se estabeleça adequadamente.

Rodríguez (2005), afirma que o professor deve refletir sobre o termo cultura quando se propõe a ensiná-la, seja no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira ou para fins específicos, visto que tal palavra possui várias definições oriundas de áreas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a linguística e a pragmática.

Ainda, segundo o mesmo autor, a antropologia entende que a cultura de um povo se constitui por signos e símbolos arbitrários, ou seja, que algo se aprende e se transmite socialmente permitindo diferenciar um grupo do outro.

Já para a sociologia, a cultura é uma construção do ser humano em que todos os indivíduos nascem em uma determinada sociedade e esta fornece os mecanismos necessários para interpretar a realidade ao redor.

A psicologia define cultura como uma maneira do indivíduo estar inserido no mundo por meio de relações entre o ser individual e o meio, dando especial relevância ao estilo de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo.

Na perspectiva linguística, a cultura é parte integrante do ser humano, pois acompanha o falante em sua forma de pensar, de ver o mundo e de se comunicar. Dentro da linguística, a cultura é mais um processo que um produto, visto que desenvolve as competências linguísticas dos falantes em suas atuações relativas a pressupostos, à adoção de crenças e a manifestação de opiniões.

Já pragmática tem como finalidade estudar os princípios que regulamentam a comunicação e concede uma grande importância à cultura, pois entende que os indivíduos têm uma série de suposições e representações do mundo, segundo a sua

própria experiência vital, os membros de uma mesma cultura dividem grande parte destas suposições e possuem um estilo particular de interação.

As autoras Miquel e Sans (1992), entendem que o conceito de cultura pode ser dividido em três segmentos. O primeiro denomina-se cultura com maiúscula que se refere às normas e condutas que direcionam o indivíduo para que ele possa desenvolver-se na língua meta sem grandes problemas e que seja capaz de interpretar as atitudes e desvendar os implícitos linguísticos e culturais, ou seja, é o conhecimento do patrimônio cultural da língua meta.

O segundo é chamado de cultura a secas e compreende o padrão cultural dos falantes da língua em estudo, são as orientações concretas que os nativos utilizam no dia-a-dia para ser entendidos numa dada comunidade como, por exemplo, o conhecimento dos horários de funcionamento dos estabelecimentos comerciais que a população local conhece naturalmente.

E por último tem-se a cultura com K, que é definida como a capacidade do indivíduo identificar-se e relacionar-se tanto na esfera social como cultural, a partir do conhecimento que demonstra dos jargões relativos a uma determinada área.

Byram e Fleming (2001), também dividem o conceito de cultura em duas partes, cultura superficial e cultural interna. Por cultura superficial, entende-se as normas e os padrões que o indivíduo aprende de forma explícita e consciente e que se modificam rapidamente. Já, a cultura interna representa os valores, as crenças e os padrões de pensamentos aprendidos de forma implícita e inconsciente, portanto mais resistentes à mudança.

Para Rodríguez (2005), o fato do indivíduo conhecer uma pequena porcentagem da cultura meta pode contribuir para interpretações erradas provocando o choque cultural que se manifesta devido às diferenças entre a cultura do próprio indivíduo e da nova língua. As diferenças podem manifestar-se de três maneiras: a) ordem física: clima, hábitos higiênicos e sanitários; b) habitat: transporte e tipo de cidade; c) publicidade e diferenças de hábitos: etiqueta, crenças, idioma, religião, comunicação não-verbal. Por meio do choque cultural, o indivíduo percebe que o convencionado na sua língua materna não tem valor na outra cultura, os gestos que acompanham seu uso são diferentes, a maneira dos nativos se comportarem, agirem e utilizarem os códigos e os símbolos são distintos.

Segundo Vázquez (2006), este sentimento de não compreender a cultura do outro, gera no indivíduo uma postura etnocêntrica, ou seja, há a valorização



somente daquilo que ele conhece ou julga universal e, logo, o que desconhece é rejeitado.

Quando una persona comienza a vivir en una nueva cultura se da cuenta de que en muchas ocasiones no comprende las actitudes, costumbres o hábitos de los nativos de la C2<sup>2</sup>. No sólo no comprende sino que, a veces, le puede producir un rechazo, o sorprender esta diferencia cultural de tal forma que le produce el llamado choque cultural. (VÁZQUEZ, 2006, p. 1)

Rodríguez (2005), afirma que diante do choque cultural o indivíduo pode reagir de três maneiras: por *encapsulamento*, *cosmopolização* ou *mimetismo*. O *encapsulamento* consiste na rejeição e distanciamento da cultura meta, demonstrando indiferença ao novo; a *cosmopolização* é a capacidade que o indivíduo tem em ajustar-se à cultura meta por meio da *biculturalidade*, sem perder as suas raízes; o *mimetismo* consiste na adoção da língua meta, evitando a língua materna.

Uma maneira de evitar o choque cultural é inserir nas aulas de língua estrangeira o componente cultural como aponta Rodríguez, (2005, p. 27):

Llevar la cultura y los factores socioculturales al aula de E/LE se hace necesario, dado que los alumnos se verán enfrentados durante su proceso de aprendizaje a situaciones que no pueden analizar ni interpretar desde sus propias pautas de comportamiento. Esto desembocará en numerosas ocasiones en choques culturales, malentendidos, frustración, estrés y aislamiento, pudiendo ocasionarle al alumno un rechazo afectivo con consecuencias nefastas en el aprendizaje de la lengua meta. Los nuevos horarios y hábitos, las diferentes pautas de interacción, las nuevas definiciones de la realidad que desde la nueva cultura se les ofrece, pueden hacer sentir al estudiante que se encuentra en un medio hostil, en el que la gente los mira demasiado o por el contrario los ignora, según la cultura del país de origen del estudiante. También se puede dar el caso de que piensen que se les incomoda con preguntas extrañas y reaccionen de forma impredecible ante comportamientos que, en su cultura de origen, nunca implicaría este tipo de incomprensibles consecuencias.

Para Caballero (1998), são três as razões pelas quais o ensino de cultura deve ser integrado nas aulas de língua estrangeira. Primeiramente por uma questão contextual, pois o indivíduo desde a primeira aula aprende a relacionar-se com

---

<sup>2</sup> Segundo o autor, C2 é a segunda cultura, ou seja, a cultura meta.

outras pessoas no novo idioma. Num segundo momento, por questões sociológicas, visto que o indivíduo terá acesso a um comportamento distinto do seu e será necessário adquirir estratégias para relacionar-se com outras culturas. E por último, para evitar aulas ocasionais que relatam o diferente da cultura do outro, pois a aprendizagem cultural é um processo interativo e interpessoal que tem como objetivo proporcionar ao indivíduo a compreensão do significado da nova realidade social.

Para Sedycias (2005, p. 36), o desconhecimento das convenções socioculturais da língua meta pode interferir nas relações comerciais.

No caso da América Latina, um dos mercados mais promissores do novo século, o português e o espanhol representam os dois meios de comunicação mais importantes para esse comércio global. Quem quiser comprar, certamente poderá fazê-lo usando sua língua nativa (geralmente o vendedor se encarrega de aprender a língua de quem tiver dinheiro para adquirir seus produtos). Por outro lado, quem quiser vender, terá que fazê-lo com um bom conhecimento da língua e da cultura do comprador.

Por isso, esta investigação acredita que uma maneira de preparar o indivíduo para atuar num mundo real é proporcionar um ensino-aprendizagem do espanhol pautado no conhecimento cultural.

#### **1.4 Da competência comunicativa à competência intercultural**

O estudo de línguas tem sua origem marcada pelo postulado de Saussure, que distingue a língua da fala. Para o linguista suíço, a língua (*langue*) é o sistema e a fala (*parole*) é o uso desse sistema aplicado em um contexto social, entretanto ambos eram analisados distintamente.

O comportamento linguístico dos indivíduos e as regras que obedecem a esse comportamento são corpus separados por esferas diferentes e devem ser tratados isoladamente como aponta Ilari (2004, p. 59):

[...] Seguindo Saussure, os estruturalistas não só entenderam que seria preciso tratar separadamente do comportamento linguístico das pessoas e das regras que obedece esse comportamento, mas ainda

entenderam que o uso individual da linguagem (a parole) não poderia ser objeto de estudo científico.

Segundo Llobera (2000), durante 30 anos o pensamento saussuriano foi bastante difundido no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas na década de 1960 recebeu fortes críticas do linguista norte-americano Noam Chomsky que entendia que a língua não podia ser descrita como um sistema organizacional da conduta humana.

De acordo com Borba (1976), em oposição à langue y parole de Saussure, surge o conceito chomskyniano de competência e desempenho. Entende-se, por competência o conhecimento que o indivíduo tem da sua língua e por desempenho o uso que esse indivíduo faz da língua em situações concretas.

Entretanto, o postulado de Chomsky de competência linguística e gramática generativa, logo foi questionado por Dell Hymes (2000)<sup>3</sup>, que afirmava que a análise sintática apresentada pelo norte-americano era abstrata e que suas construções consistiam na produção de orações perfeitamente estruturadas em que se reduzia a gramática correta e a incorreta, desconsiderando as questões socioculturais que para Dell Hymes deveriam ser levadas em consideração, pois a língua é um veículo de orientação no espaço social que o indivíduo ocupa.

Widdowson (2000)<sup>4</sup>, afirma que a proposta de competência de Chomsky era centrada no conhecimento gramatical, ele até reconhecia a existência de regras de uso da linguagem, porém as desconsiderava. Por outro lado, para Dell Hymes a competência é o conhecimento e a habilidade para usar a língua nos diversos contextos.

Segundo Dell Hymes (2000), o indivíduo competente é aquele que conhece as regras de uso da língua e sabe utilizá-la de acordo com o contexto em que está inserido, ou seja, sabe quando falar, a quem falar, onde falar e de que maneira. A essa junção do gramatical e do social origina-se a competência comunicativa.

A competência comunicativa modificou a maneira de ensinar língua como afirma Gargallo (1999, p. 31):

La aplicación del concepto de competencia comunicativa al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a principios de la década de los años setenta predispuso

---

<sup>3</sup> O texto original foi publicado em 1971, entretanto neste trabalho foi utilizada uma tradução do ano de 2000.

<sup>4</sup> O texto original foi publicado em 1989, entretanto neste trabalho foi utilizada uma tradução do ano de 2000.

a un cambio de orientación en la enseñanza. Este concepto procede de toda una tradición etnológica y filosófica que aborda al estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado.

Ainda, de acordo com Dell Hymes (2000), o ensino de línguas, pautado nas questões gramaticais e nas habilidades de uso da língua, colabora para o desenvolvimento da forma da mensagem, do conteúdo, do âmbito, da situação dos emissores e receptores da mensagem, da finalidade da mensagem e do resultado final, do tom de voz utilizado, da maneira como a mensagem foi formulada, dos canais utilizados e das variedades linguísticas que o indivíduo faz uso para comunicar-se em situações reais. Com base nessas premissas, Dell Hymes sugere quatro parâmetros para certificar-se de que um dado enunciado é comunicativo:

- a) Possibilidade: refere-se ao conhecimento do sistema linguístico que o indivíduo demonstra ter como a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica e a pragmática.
- b) Viabilidade: é a capacidade psicolinguística do indivíduo como a limitação da memória e o mecanismo de percepção.
- c) Apropriado: refere-se às convenções sociais da língua como as características do lugar, os participantes, as normas, o gênero do acontecimento, fatores que permitem uma comunicação de acordo com o contexto.
- d) Realidade: refere-se às possibilidades reais de uso da língua.

Segundo Silva (2007), a partir dos postulados de Dell Hymes surgiram outros conceitos de competência comunicativa.

Canale e Swain (1980), foram um dos autores que contribuíram para a descrição dos diferentes tipos de competência. Posteriormente Canale (2000)<sup>5</sup>, submeteu o trabalho original desenvolvido em parceria com Swain a uma revisão e incluiu as seguintes competências:

- a) Competência gramatical: esta competência está relacionada com o domínio do código linguístico, seja verbal ou não-verbal e a habilidade para reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases.

---

<sup>5</sup> O texto original foi publicado em 1983, entretanto neste trabalho foi utilizada uma tradução do ano de 2000.

- b) Competência sociolinguística: esta competência se ocupa das regras sociais que norteiam o uso da língua, nos diversos contextos.
- c) Competência discursiva: esta competência está relacionada com a conexão de uma série de orações e frases que tem como finalidade formar um todo comunicativo.
- d) Competência estratégica: esta competência deve ser utilizada para compensar qualquer imperfeição no uso da língua.

Posteriormente, as competências apresentadas por Canale, o linguista norte-americano, Van Ek preocupado com as questões sociais propõe duas novas competências, a social e a sociocultural.

Segundo Van Ek (1986), a competência social implica no desejo do indivíduo de se relacionar com o outro e a participar de atividades sociais. Já a competência sociocultural é responsável pela familiarização do indivíduo com o contexto cultural da língua meta

Segundo Vilasecas (2000), as questões socioculturais começaram a ser discutidas nos Estados Unidos, na década de 1960, com a criação do grupo “Corpo da Paz”, que tinha como objetivo transmitir aspectos da cultura norte-americana para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, levar parte da cultura de uma dada nação aos americanos. Tal trabalho, acabou tomando novos rumos e, em pouco tempo, algumas organizações que precisavam enviar trabalhadores ao exterior demonstraram interesse em capacitar culturalmente seus funcionários, visto que o não entendimento da cultura do outro poderia provocar situações desconfortáveis, gerando, inclusive perda nos negócios.

Para Coto e Valderrama (2006), essa preocupação em formar indivíduos preparados para lidar com culturas diferentes se acentua a partir da década de 1990, em decorrência dos avanços tecnológicos, da globalização e da proliferação dos negócios. O mundo globalizado precisa de indivíduos que consigam relacionar-se com culturas variadas contrapondo a sua própria cultura, sem formar juízo de valores sobre a cultura do outro.

Para Byram e Fleming (2001), esse fenômeno que desperta a consciência identitária e cultural do falante e, que ainda, demonstra sua capacidade em estabelecer relação entre a cultura da língua materna com a da língua meta pode ser chamado de competência intercultural.

Meyer (1991 apud VILASECAS, 2000), complementa a definição apresentada por Byram e Fleming ao afirmar que:

[...] parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Segundo Byram e Zárte (1994), a competência intercultural contribui para a formação de indivíduos mais preparados para atuar em contextos diversificados, assim tais autores propõem quatro sub-competências que acreditam que o falante intercultural deve conhecer:

- a) Saber ser ou *savoir-etre*: é a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer relações entre a cultura da língua materna (C1) e a cultura da língua meta (C2).
- b) Saber aprender o *savoir-apprendre*: é a capacidade do indivíduo de observar e participar de novas experiências, incorporando os conhecimentos adquiridos ao que já demonstra ter.
- c) Saber fazer o *savoir faire*: consiste na capacidade do indivíduo em integrar o saber ser com o saber aprender em situações de contato entre C1 e C2.
- d) Saberes o *savoirs*: série de referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido durante a aprendizagem linguística e cultural.

Para Rodríguez (2005), as quatro sub-competências apresentadas complementam as competências gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica e sociocultural que estão integradas dentro da competência comunicativa.

O Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (2002)<sup>6</sup>, também propõe dentro das competências uma divisão que segue os padrões determinados por Byram e Zárte (1994), que objetiva formar um indivíduo preparado para comunicar-se de maneira eficaz como se pode observar abaixo:

O primeiro saber é o conhecimento declarativo ou saber que está relacionado com o conhecimento de mundo que o falante adquire em contato com instituições, pessoas, acontecimentos, e, até mesmo, com a relação que mantém com o país que fala a língua meta. Outro fator que complementa o conhecimento declarativo é a percepção de sociedade e cultura que o indivíduo demonstra ter, pois a partir disso podem surgir visões distorcidas da língua meta. Por último, tem-se a consciência intercultural que é constituída por meio do conhecimento, da percepção e da compreensão entre o mundo da cultura 1 (C1) e da cultura 2 (C2), como o objetivo de conscientizar o indivíduo das diferenças e semelhanças entre ambas culturas.

O segundo saber são as destrezas e habilidades práticas ou saber fazer que o falante precisa adquirir para comunicar-se e atuar de maneira adequada nos diversos contextos sociais. Também, deve-se incluir as destrezas e habilidades interculturais que têm como finalidade preparar o indivíduo para relacionar-se nas diferentes culturas assumindo o papel de intermediário entre C1 e C2 para evitar mal entendidos e situações de conflito.

O terceiro saber é a competência existencial ou saber ser que está relacionada com a personalidade do falante e que pode ser observada por meio de suas atitudes, estímulos, valores, crenças e estilos cognitivos. Esses fatores influem tanto no papel que o indivíduo terá dentro dos atos comunicativos como também na sua capacidade de aprender.

O quarto e último saber é a capacidade de aprender ou saber aprender, ou seja, é a capacidade que o indivíduo tem de observar e participar de novas experiências e incorporar conhecimentos novos aos que ele já possui. A capacidade de aprender inclui outros componentes como: a reflexão do sistema da língua, do sistema fonético, os estudos nos diversos contextos e a destreza heurística, que é a capacidade que o indivíduo tem de adaptar-se ao novo.

---

<sup>6</sup> O Marco Comum Europeu de Referência para Línguas foi desenvolvido na Espanha por um grupo de especialistas do campo da linguística aplicada e tem como objetivo proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de língua, orientações curriculares, provas, livros didáticos, etc. Orienta como o professor deve proceder para que o aluno seja capaz de comunicar-se de maneira eficaz em língua estrangeira a partir de um enfoque intercultural.

Pode-se dizer que a competência intercultural contribui para a formação de um indivíduo mais receptivo para aprender uma nova língua, preparado para a diversidade, mais tolerante com o diferente e mais reflexivo, em relação, a cultura do outro e da sua própria cultura como aponta García (2004, p. 6):

El enfoque intercultural, se convierte así en objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios, y se promueva entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otra realidad y de consenso y respeto entre culturas diferentes.

Bathia (1993 apud MARCUSCHI, 2008, p. 171-172) faz a seguinte afirmação sobre interculturalidade:

[...] o aspecto intercultural é crucial quando se trata do ensino de uma segunda língua, pois não é possível supor que em todas as culturas se escreva uma carta do mesmo modo, nem que se dê um telefonema da mesma maneira. Esse aspecto é de particular importância e, muitas vezes, notamos que as embaixadas de um país distribuem aos membros de sua comitiva em visitas ao exterior instruções de como se comportar em situações diversas. Não se trata de uma banalidade, mas de modos de respeitar a diversidade cultural.

Desta forma este trabalho entende que a competência intercultural deve ser tratada no ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos, pois o indivíduo é levado a atuar como agente social, capaz de promover situações de interação entre as culturas, fazendo uso do conhecimento sistemático e comunicativo da língua estrangeira, procurando entender as convenções sociais do idioma com o objetivo de alcançar o êxito.

## **1.5 O ensino-aprendizagem do espanhol para fins específicos**

Rodríguez (2005), afirma que na década de 1960, após o fim da II Guerra Mundial (1939-1945), surgiu à necessidade da expansão científica, técnica e econômica, no entanto para a efetivação desse propósito foi necessário o uso de



uma língua franca que facilitasse a comunicação entre os profissionais de diversas áreas. Naquele momento, a economia em ascensão era a norte-americana o que alavancou o uso do inglês em situações comerciais, em âmbito de amplo espectro, ou seja, tanto na compra e venda de mercadorias como no meio acadêmico a partir de inúmeras publicações técnicas e literárias e, ainda, profissionalmente, mediante a possibilidade de se trabalhar em uma empresa multinacional.

De acordo com Beltrán (1998), o crescimento do estudo da língua inglesa deu origem ao English for Specific Purposes (ESP), que tinha como finalidade satisfazer as necessidades de comunicação de um grupo específico, pois o enfoque tradicional baseado na descrição de regras gramaticais e traduções não capacitava o indivíduo para uma comunicação real.

Ainda, segundo Beltrán (1998), a língua espanhola para fins específicos ganhou espaço na Europa somente no início dos anos 80, com a incorporação dos espanhóis à Comunidade Europeia. O idioma passou a ser alvo de interesse acadêmico e profissional dos países-membros da União Europeia e se acentuou com o crescimento econômico da Espanha.

Rodríguez (2005), entende que a aprendizagem de uma língua estrangeira tornou-se uma necessidade do ser humano por motivos como viagens, intercâmbios culturais, bolsas de estudo e até mesmo emprego. Logo, um ensino pautado em fins específicos contribui para o acesso das empresas a novos mercados, visto que a língua é um veículo de comunicação e, por outro lado, o indivíduo que apresente conhecimento da língua do outro terá mais possibilidade de negociar na hora de tentar vender ou comprar um dado produto.

Segundo Fernández (2000), no Brasil o ensino do espanhol começou por volta de 1940 com uma grande escassez de material didático e professores, pois o interesse em aprender uma nova língua se concentrava no inglês, diante das oportunidades de trabalho tanto para professores como para profissionais oriundos de outras áreas. Tal situação, arrastou-se até meados da década de 1980, mas somente em 1990 aconteceram mudanças concretas na economia nacional como as privatizações e o Tratado do Mercosul que refletiram no ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil. Dentre elas, pode-se destacar a oferta da língua espanhola em centros de idiomas, a implantação do espanhol nas escolas regulares a partir do 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental II, estendendo-se, em algumas escolas, para o

Ensino Médio e Técnico. As empresas, por sua vez, começaram a valorizar o indivíduo com curso de espanhol.

Paralelamente a esses fatores, o início dos anos 90 foi marcado pelo processo de globalização que por sua vez possibilitou a expansão dos negócios com diversas partes do mundo, logo aprender espanhol tornou-se uma necessidade dos brasileiros como aponta Sedycias (2005, p. 35):

A crescente globalização da economia mundial e as privatizações que têm ocorrido na América Latina nos últimos anos são um alerta para que profissionais brasileiros e hispano-americanos de todas as áreas procurem adquirir o mais rápido possível a capacidade de comunicação em diferentes idiomas. No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência.

Com a solidificação da língua espanhola no Brasil, o problema de falta de material enfrentado na década de 1940, parecia estar resolvido como aponta Fernández, (2000, p. 61):

[...] por lo que concierne a los materiales didácticos, la situación actual es muy distinta. Si hubo un tiempo en que no teníamos dónde elegir, hoy no sabemos cómo y qué elegir, dada la gran variedad existente. Encontramos en el mercado todo tipo de publicaciones impresas, vídeos, materiales en audio, libros de texto, materiales de apoyo, materiales complementarios, diccionarios, un sinfín de posibilidades. Y en medio a tanta diversidad de opciones, los profesores y los centros de enseñanza se hallan perdidos.

Fernández (2005), relata que nos últimos dez anos o ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil cresceu consideravelmente abrindo espaço para o mercado editorial, pois a língua foi inserida nos vestibulares de universidades públicas e particulares, houve um aumento dos centros de idiomas que passaram a ofertar o estudo do espanhol e as escolas regulares, técnicas e cursos universitários implantaram o ensino do idioma.

No entanto, Sabater (2004) aponta que o ensino do espanhol para fins específicos não se pautou nas questões socioculturais e o reflexo foi observado no insucesso de negociações comerciais. O não conhecimento dos fatores culturais fomentou interpretações erradas da língua em estudo.

Para Capdevila e Puertas (2006), o professor de língua estrangeira deve entender que ensinar um novo idioma requer mais que conhecer regras gramaticais é preciso integrar elementos reais de comunicação que reflitam situações de uso da língua.

Aprender una lengua nueva significa ir más allá de la formación de hábitos lingüísticos y de la mera adquisición de estructuras gramaticales. Se trata de salir al encuentro de una realidad que nos resulta diferente, y para comprenderla es necesario entender y aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estudiamos, familiarizarnos con todo el conjunto de convenciones de diversa índole que forman la cultura meta. (RODRÍGUEZ, 2005, p. 21)

Contudo, Silva (2005) a partir de estudos detectou uma carência de material didático elaborado para atender às necessidades dos estudantes brasileiros.

Salinas (2005), também constatou que os livros didáticos disponíveis no Brasil não eram específicos para estudantes brasileiros, ou seja, indivíduos de outras nacionalidades utilizavam o mesmo material. Logo, a proximidade da língua portuguesa com a espanhola não era entendida como um diferencial do aluno brasileiro em comparação com um japonês ou norte-americano.

Almeida Filho (2001, p. 15), em estudos sobre o ensino de línguas próximas faz afirmações em relação ao estudante espanhol que pretende aprender português que são válidas para o processo inverso, ou seja, para os brasileiros que tem como língua meta o espanhol:

A base comum de que dispõem os falantes educados do Espanhol para aprender Português faz ainda ocorrer outro fenômeno específico – o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro. Na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua.

Para Salinas (2005), o professor de língua espanhola no Brasil pode nas primeiras aulas inserir materiais autênticos e, inclusive, ministrar o conteúdo programático em espanhol, visto que o aluno conseguirá entendê-lo o que facilita o processo natural de aquisição da língua estrangeira.

Segundo García (2005), o professor de língua estrangeira deve procurar levar para a sala de aula materiais didáticos que informem a realidade sociocultural da língua meta proporcionando um intercâmbio de informações e uma reflexão conjunta intrínseca da aprendizagem do novo idioma.

Entretanto, os livros didáticos espanhóis utilizados no Brasil para fins específicos apresentam debilidades ao tratar as questões socioculturais, pois a abordagem dada ao assunto não apresenta nenhum aprofundamento, como coloca Rodríguez (2005, p. 25):

Sin embargo, hasta el presente, en la mayoría de los libros de texto de E/LE y de E/NE<sup>7</sup> encontramos que los aspectos socioculturales aparecen en raras ocasiones. Cuando lo hacen, suele ser de forma implícita en ejercicios y actividades generalmente desvinculados de los objetivos lingüísticos, o bien como vehículo para la plasmación de determinadas muestras de lenguas. Esta forma de presentar los factores socioculturales conduce a una visión superficial, estereotipada y etnocéntrica de los mismos y no suele motivar al estudiante a la profundización y reflexión.

De acordo com Silva (2005), é preciso que os professores, os centros de língua e as editoras entendam que é fundamental que os docentes e pesquisadores produzam e editem materiais didáticos voltados para a necessidade dos alunos brasileiros e que, ainda, abordem as questões culturais.

Calvi (2003), aponta que no mundo dos negócios, nas relações internacionais entender os aspectos culturais é fundamental, visto que o significado de um gesto, o movimento do corpo e, inclusive, palavras parecidas com o português podem remeter a diferentes realidades culturais.

Goettenauer (2005, p. 65), faz duras críticas ao modo como se ensina cultura:

Costuma-se colocar a cultura a reboque do ensino da gramática e do léxico, como se os aspectos culturais tivessem a única finalidade de ilustrar as aulas, evidenciar curiosidades sobre determinado país ou elaborar um mosaíco de manifestações artísticas singulares. Os pratos típicos, a música, a dança, a literatura, a pintura, etc. Penso que o grande desafio é inverter o processo: não a cultura a serviço da língua, mas a língua como um componente cultural.

---

<sup>7</sup> Entende-se por E/LE – Espanhol Língua Estrangeira e por E/NE – Espanhol dos Negócios.

A falta de um material didático direcionado para estudantes brasileiros que precisam aprender a língua espanhola para fins específicos e entender as situações de interação da língua podem ser tratados a partir de um estudo por meio de gêneros discursivos<sup>8</sup>.

Para Marcuschi (2008, p. 151), “[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.”

De acordo com Cristovão (2005), quanto maior a exposição do indivíduo a imensidade de gêneros discursivos existentes, maior será a sua capacidade de agir de maneira eficaz com a linguagem nos diversos contextos.

Trabalhar com gênero discursivo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos é uma possibilidade de aproximar o indivíduo das suas reais necessidades como afirma Ramos (2004, p. 116):

[...] a utilização de gêneros textuais nos conteúdos programáticos de cursos na Abordagem Instrumental encontra seu lugar propício, pois oferece ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes lingüísticos, sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias.

Nessa perspectiva, este trabalho espera conseguir formar indivíduos mais preparados para atuar em áreas específicas e, também, para lidar com a diversidade cultural por meio de um trabalho com gêneros discursivos, visto que esse fenômeno se faz presente nas diversas civilizações.

## **1.6 A origem dos gêneros discursivos**

Segundo Palma (2006), desde os primórdios da humanidade é possível encontrar os gêneros discursivos. Inicialmente, eles se manifestaram na oralidade e, mais tarde, com o desenvolvimento da escrita alfabética surgiram os gêneros escritos.

---

<sup>8</sup> Para referenciar o conceito bakhtiniano será usado o termo “gênero discursivo” por ser o utilizado na tradução brasileira da obra de Bakhtin. Entretanto, será respeitado o uso de “gênero textual” nas citações dos autores que optam por essa forma.

Marcuschi (2008), aponta que os gêneros discursivos têm sua origem nas observações sistemáticas de Platão e são fontes de estudo no Ocidente a pelo menos vinte e cinco séculos.

Ainda, de acordo com Marcuschi (2008) a palavra gênero esteve durante muito tempo vinculada aos gêneros literários, porém recentemente passou a ser utilizada para referir-se a uma categoria distinta de discurso que pode ser representada tanto na oralidade como na escrita.

Para Bahktin (2006)<sup>9</sup>, o conceito de gênero discursivo refere-se às formas típicas de enunciados – falados ou escritos, concretos e únicos que se realizam em condições determinadas com finalidades específicas nas diferentes esferas da atividade humana. O conteúdo temático, o estilo verbal, a seleção operada nos recursos da língua e a construção composicional fundem-se no enunciado. O enunciado individual dentro de uma esfera de utilização da língua é denominado gênero do discurso.

Os gêneros do discurso são considerados riquíssimos devido a sua vasta variedade como aponta Bakhtin (2006, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Meurer e Motta-Roth (2002), entendem que o estudo dos inúmeros gêneros existentes na sociedade permite compreender como a linguagem é utilizada nos diversos contextos de interação social.

Marcuschi (2005), complementa ao afirmar que os gêneros se manifestam segundo as necessidades dos falantes, pois são fenômenos históricos vinculados à cultura e o social e podem ser representados por meio de cartas, relatos familiares, romances, réplicas de diálogos, telefonemas, blogs, e-mails, aulas virtuais, etc.

Segundo Bakhtin (2006), devido a essa heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade em definir o caráter genérico foi necessário dividi-los em gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos primários aparecem em situações do cotidiano e integram os

---

<sup>9</sup> A data da 1ª. edição do livro “Estética da Criação Verbal” é de 1992, porém a utilizada neste trabalho é a 4ª. edição publicada em 2003 e com nova tiragem em 2006.

secundários transformando-se e adquirindo uma característica particular. Já os gêneros discursivos secundários surgem em condições culturais mais complexas, desenvolvidas e organizadas e se manifestam principalmente na escrita.

Bakhtin (2006), ainda afirma que a linguagem deve ocorrer juntamente com o seu conteúdo ideológico ou vivencial e não em monólogos isolados e fechados. As regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas com explicação potencial de tudo. É necessário um espaço para criar, pois existem modos diferentes de falar muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social.

Para Souza (1995), a língua não é um produto acabado, o indivíduo quando se propõe a usá-la, penetra na corrente da comunicação verbal e quando mergulha nessa corrente sua consciência se desperta de forma natural e começa a operar e a interagir em situações dialógicas de maneira autônoma, ou seja, a língua como fenômeno dialógico faz parte de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com o conhecimento, de forma que o social permeia todas essas relações.

Ainda, para Souza, (1995) nas situações dialógicas proposta por Bakhtin, o indivíduo depara-se com um professor mediador da linguagem e a partir desse encontro o saber vai sendo construído. O falante é introduzido ao exercício da cidadania para construir o seu saber e no momento em que ele apropria-se do conhecimento e dá um significado próprio a partir das experiências e das reconstruções da operação, então o processo do conhecimento é alcançado.

Segundo Lopes-Rossi (2006, p. 74):

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira quando o professor opta por trabalhar com gêneros discursivos é preciso entender que o aluno pode apresentar conhecimentos prévios sobre o gênero em questão, pois como já mencionado esses são manifestações da necessidade humana. Este fato pode ser

interpretado de duas maneiras como assinala o Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006, p. 279/280):

El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Este aspecto adquiere relevancia en la didáctica de lenguas en cuanto que los alumnos poseen sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos. Este hecho que, en principio, puede facilitar el aprendizaje, podría dificultarlo si el alumno desconoce las convenciones socioculturales de la nueva comunidad discursiva en la que se va a desenvolver durante su proceso de aprendizaje de la lengua y se limita a trasladar a esta los conocimientos que tiene en su lengua materna.

Pelo exposto conclui-se que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautado nos gêneros discursivos deve ser orientado e direcionado pelo professor com o objetivo de atentar o aluno para as diferenças socioculturais entre as línguas em estudo e, assim, promover uma comunicação intercultural.

### **1.6.1 A origem do suporte telefone e o gênero oral chamada telefônica**

Segundo Vicentino e Dorigo (2001), a invenção do telégrafo e do telefone surgiu a partir da industrialização da segunda metade do século XVIII. O telefone foi criado pelo escocês Alexander Graham Bell, que utilizou o invento, primeiramente, para comunicar-se com o seu auxiliar Thomas Watson. Ao comprovar que o mesmo funcionava decidiu apresentá-lo na Exposição Internacional que comemorava o Centenário da Independência Americana, na Filadélfia. No entanto, nos dois primeiros meses, a invenção não surtiu o efeito esperado.

Os autores, também, afirmam que nesse ínterim, a exposição recebeu um visitante ilustre, D. Pedro II, Imperador do Brasil, que ao ver aquele rosto familiar, parou para cumprimentá-lo, pois D. Pedro II, já havia assistido a uma aula ministrada por Graham Bell. Logo, o jovem escocês aproveitou a oportunidade para apresentar o seu invento ao imperador que foi o seu primeiro comprador. A partir daquele momento, os organizadores da feira, que até então não haviam dado nenhuma



importância para o invento, passaram a dar-lhe uma atenção especial. Em pouco tempo, surgiu na cidade de Boston a primeira Empresa Telefônica do mundo, a Bell Telephone Company, com 800 telefones.

De acordo com Martins (2002), em 1877 chegou o primeiro telefone no Brasil, poucos meses depois de sua descoberta, sendo o primeiro país estrangeiro a ter o invento. O primeiro aparelho foi instalado no Palácio Imperial de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, e, no mesmo ano, outro aparelho começou a funcionar ligando a Rua do Ouvidor ao Quartel do Corpo de Bombeiros no centro da cidade. Já em 1879, o Brasil ganhou a primeira concessão para o estabelecimento de uma rede telefônica, logo surgiu a primeira companhia telefônica nacional conhecida como Telephone Company of Brazil. A notícia se espalhou por todo o país e outras cidades como São Paulo, Campinas, Florianópolis, Ouro Preto e Curitiba, também foram beneficiadas com as novas concessões. Em 1889, já havia cerca de 160 mil telefones em todo o país.

Alkmim (2008), argumenta que de 1923 a 1995 muitas mudanças aconteceram na telefonia brasileira, tais como o fim das chamadas telefônicas via telefonista, a implantação de cabines telefônicas nos principais pontos públicos das cidades permitindo o acesso da população à telefonia, a criação da Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), com o objetivo de instalar e explorar os grandes troncos nacionais e suas conexões com o exterior e em 1966 a Telephone Company of Brazil passou a denominar-se Companhia Telefônica Brasileira (CTB), e deixou de ser uma empresa de capital estrangeiro para tornar-se uma estatal. Outro grande marco da telefonia foi a criação da Telecomunicações Brasileiras S.A (TELEBRÁS), com a finalidade de planejar e coordenar as atividades de telecomunicações em todo o país, porém apesar dos avanços mencionados até a década de 1990, muitos brasileiros ainda não tinham acesso aos serviços básicos de telefonia em suas residências. Esse quadro só foi alterado a partir das privatizações concretizadas no ano de 1998.

Ainda, segundo Alkmin (2008), o serviço continua não sendo de boa qualidade e os preços praticados junto aos assinantes, muitas vezes, funcionam como filtro que exclui os menos favorecidos socialmente; mesmo assim, ainda diante de tais desvantagens, grande parte da população é usuária de linha telefônica residencial.

Atualmente seria difícil imaginar uma empresa de pequeno, médio ou grande porte, bem como um escritório, hospital ou delegacia, etc. sem telefone. Esse passou a ser um instrumento essencial, tanto nas relações profissionais como nas pessoais, pois é um meio rápido e eficaz de comunicação que permite contatar o outro lado do mundo em frações de segundo.

No que tange o ensino-aprendizagem de língua, Marcuschi (2008) classifica o telefone como um suporte para o gênero oral telefonema e explica que os suportes são imprescindíveis para que o gênero circule na sociedade.

O autor, também, afirma que o telefonema como gênero discursivo trata-se de um evento falado, claro e definido em suas rotinas e que grande parte dos indivíduos que vivem em culturas em que telefonar é uma prática conseguem identificá-lo, pois se caracteriza como um diálogo mediado pelo telefone. No entanto, o linguista questiona se devido às diversas maneiras de utilizar o telefone como nas relações pessoais e profissionais, por meio de secretarias eletrônicas, telegramas fonados, telemensagens, etc. se a noção de telefonema é entendida nos dias atuais.

Baralo (1999), a partir de estudos sobre a oralidade afirma que o indivíduo ao fazer uso da comunicação oral precisa preocupar-se com a entonação e a fonética, visto que essas quando não estão bem definidas para o ouvinte podem causar-lhe dúvida, provocando interpretações erradas e, inclusive, infundir desconfiança.

A autora, ainda, destaca a importância do aluno compreender que a linguagem, seja, escrita ou oral varia de acordo com o interlocutor, pois ao falar com um amigo ou parente é possível empregar um tratamento mais informal, mas o mesmo não acontece num ambiente de trabalho em que a linguagem deve ser formal.

A escola pode contribuir para a formação de um cidadão mais preparado para atuar em sociedade, como explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (1998, p. 27):

[...] na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem em sociedade.

Contudo, Dolz e Schneuwly (2004), em estudos realizados sobre o francês como língua materna, apontam que apesar da presença marcante da oralidade no cotidiano pouco se tem ensinado sobre a linguagem oral na escola. No Brasil, é possível observar um grande número de trabalhos de gêneros voltados para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Dentre esses, Pinto (2005), Cristovão (2005), Abreu-Tardelli (2007), Freitas (2007), Lousada e Damianovic (2007) e outros. Porém, esses assim como na França, se limitam aos gêneros escritos, e não, aos orais.

Marcuschi (2008), também afirma que são poucos os estudos sobre os gêneros orais no Brasil.

Segundo Schneuwly (2004, p. 139), ainda referindo-se ao ensino-aprendizagem do francês como língua materna, porém aplicável à língua estrangeira:

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades e linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades.

Lousada (2007), afirma que é preciso que o professor de língua estrangeira desenvolva tanto os gêneros escritos como os orais, pois quanto mais o indivíduo for exposto à variedade de gêneros existentes, mais preparado estará para interagir e agir na diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p. 20), apresentam a seguinte visão sobre a comunicação oral no espaço escolar:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Entretanto Fernández (2005), aponta que há cerca de 88.000 espanhóis na cidade de São Paulo e que escolas importantes como o Colégio Miguel de Cervantes e o Instituto Cervantes fixaram endereços nessa cidade. Também,

destaca a instalação de empresas espanholas em territórios nacionais o que favorece o uso da língua espanhola em situações profissionais.

Infante (2008), relata que estudos realizados pela bolsa de valores de Madri apontam, para os próximos anos, novos investimentos de companhias espanholas no Brasil e México. A escolha por esses países seu deu pelo crescimento da renda per capita da classe média, pela segurança jurídica e estabilidade financeira.

A partir das afirmações apresentadas, esta pesquisa entende que a linguagem oral deve ser desenvolvida no ambiente escolar, pois é possível observar que o uso da língua espanhola não se limita mais as regiões de fronteiras, pois com a inserção de empresas espanholas no país o idioma ganhou espaço nas grandes capitais.

### 1.6.2 As sequências didáticas e o ensino de gêneros discursivos

Marcuschi (2008), afirma que as sequências didáticas têm como objetivo preparar o aluno para desenvolver um determinado gênero por meio de atividades que contribuam para a interiorização das características referente ao gênero que será trabalhado. Por meio das sequências didáticas, o indivíduo estará mais preparado para atuar em uma situação de uso do gênero discursivo em questão.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O esquema que será apresentado abaixo para a elaboração de uma sequência didática foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sua aplicabilidade cabe tanto aos gêneros orais como aos de ordem escrita.

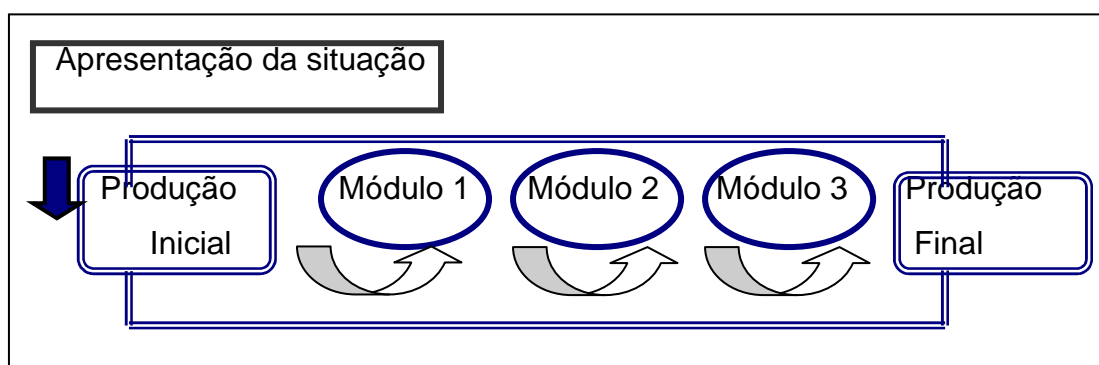


Figura 1 - Sequência Didática / Dolz, Noverraz e Schneuwly

Abaixo segue uma explanação de cada item que compõe o esquema da sequência didática apresentada.

- ✓ Apresentação da situação: Nesse primeiro momento, o professor apresenta a proposta de trabalho para os alunos explicando o gênero a ser produzido, para quem ele é direcionado, qual a sua finalidade, coloca o indivíduo em contato com o gênero com o objetivo que ele se aproprie das características do gênero em questão.
- ✓ Produção inicial: Consiste na produção total ou parcial do gênero em estudo com o objetivo de verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na execução da atividade. De posse desse arcabouço, o professor elabora os módulos a serem trabalhados tratando isoladamente os problemas apresentados com a finalidade neutralizá-los ou melhorar os problemas detectados no início da atividade. Essa primeira produção é fundamental, tanto para o professor como para o aluno, pois para o professor é o marco do seu trabalho, visto que a intervenção será elaborada a partir do material coletado. Já, para o aluno, tem a função de conscientizá-lo do seu conhecimento, e também das suas limitações.
- ✓ Módulos: Por meio dos módulos, o professor cria estratégias para atuar nos problemas apresentados na produção inicial. Os módulos devem ser organizados por partes e cada uma delas tem como função tratar um problema isoladamente com o objetivo de dar os subsídios necessários para os alunos superarem os erros. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), três perguntas são fundamentais para o encaminhamento de decomposição do problema e atuação do professor: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

*1º Módulo:* Tem como finalidade a abordagem dos diferentes problemas de funcionamento do gênero.

No primeiro módulo, o professor deve tratar os seguintes problemas:

a) representação da situação da comunicação: O aluno deve ser levado a criar uma imagem do destinatário, dos objetivos, do gênero e da modalidade;

- b) elaboração dos conteúdos: O aluno deve buscar, elaborar ou criar os conteúdos em função do gênero em uso;
- c) planejamento do texto: O aluno deve organizar o seu texto, de acordo com o objetivo que se pretende atingir, respeitando a estrutura do gênero em estudo;
- d) realização do texto: O aluno deve organizar a sua produção textual por meio de uma linguagem coerente e utilizar os organizadores textuais para estruturar o texto.

*2º Módulo:* Proposta de diversificação dos exercícios e atividades.

Neste módulo, o professor deve submeter o aluno a uma gama de exercícios elaborados de formas diversas, com o objetivo de dar-lhe noções, técnicas distintas para alcançar e produzir o gênero discursivo proposto.

*3º Módulo:* Capitalização das aquisições adquiridas.

Neste módulo, o aluno é capaz de expressar o seu conhecimento sobre o gênero de maneira técnica. Por meio desse módulo, e dos outros já apresentados, é possível verificar as aquisições que o aluno capitalizou durante o processo de preparação para a elaboração da produção final.

- ✓ Produção final: Como já mencionado nos módulos anteriores, o professor trabalha isoladamente as dificuldades apresentadas na produção inicial. A produção final, por sua vez, consiste na junção dessas partes, com a finalidade do aluno por em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do desenvolvimento da sequência didática. Também, é nesse estágio do trabalho que o professor pode fazer uma avaliação somativa, com o objetivo de verificar o progresso do aluno, bem como o que ainda precisa ser melhorado.

O esquema de sequência didática apresentado foi utilizado nesta pesquisa e será tratado com mais detalhe nos capítulos 2 e 3.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

### **2.1 Apresentação do capítulo**

Este capítulo, trata o tipo de pesquisa, e, sucessivamente, os seguintes itens são abordados: o contexto em que se deu a pesquisa, as informações relevantes sobre o curso de Comércio Exterior, os participantes da pesquisa, a formação da professora-pesquisadora, a situação inicial, a primeira produção e as sequências didáticas desenvolvidas com a finalidade de solucionar ou melhorar os problemas apresentados na primeira produção.

### **2.2 Pesquisa-ação**

Segundo Moita-Lopes (2002), atualmente os trabalhos na área da Linguística Aplicada apresentam-se tendenciosos a um movimento chamado professor-pesquisador em que o professor assume o papel de investigador da sua própria prática docente.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação que tem como objetivo melhorar o desempenho oral dos alunos de um curso Técnico de Comércio. Neste tipo de pesquisa o professor desenvolve um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Segundo Thiollent (2002, p. 18):

O objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento.

Uma das especificidades da pesquisa-ação, com base no autor referido, consiste na relação de dois importantes objetivos: a) o primeiro trata de contribuir para o equacionamento possível do problema central da pesquisa, por meio de um levantamento de soluções e propostas de ações, que possam contribuir com os agentes na atividade transformadora da situação; b) o conhecimento, que visa a obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações tais como reivindicações, representações e capacidades de ação ou de mobilização.

Segundo Moita-Lopes (2002), a pesquisa-ação permite dois tipos de entendimento: o primeiro refere-se ao conhecimento aprofundado da sala de aula, e, o segundo, um avanço na educação, pois o professor começa a refletir sobre o seu trabalho.

De acordo com Barbier (2002), o pesquisador em pesquisa-ação desenvolve diversos papéis durante sua ação e reflexão.

Este trabalho ancora-se nos pressupostos-teóricos da pesquisa-ação em que o pesquisador e os participantes trabalham em parceria com o objetivo de modificar uma dada situação. No caso específico desta pesquisa, foram observados que os sujeitos de pesquisa quando expostos a uma primeira produção do gênero discursivo chamada telefônica apresentaram dificuldades de ordem fonética, gramatical e pragmática.

### **2.3 O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Profissional, mantido pela prefeitura da cidade de São José dos Campos.

A instituição foi fundada em 2000, por meio de um convênio entre os governos federal e municipal através do Programa de Expansão da Educação Profissional do Ministério da Educação (PROEP/MEC), com a finalidade de oferecer educação profissional por meio de cursos de formação inicial e continuada e de cursos técnicos de nível médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Também, são oferecidos cursos de qualificação e requalificação de formação inicial e continuada de curta duração para atender trabalhadores, independente da escolaridade prévia.



Os cursos ofertados pela instituição são gratuitos e procuram atender a demanda do mercado de trabalho. Atualmente, são ofertados nove cursos destinados a áreas distintas como: Indústria, Química, Gestão, Comércio, Saúde, Construção Civil e Turismo e Hospitalidade.

O acesso aos cursos oferecidos pelo Centro é feito por meio de um “Vestibulinho”, que consiste em uma prova que abrange os conteúdos de biologia, física, química, matemática, inglês, português e conhecimentos gerais. Após a divulgação do resultado, os aprovados são convocados para uma entrevista com o Setor de Orientação Profissional do Centro e com o Professor Responsável pelo curso, a entrevista não tem caráter eliminatório, consiste, apenas, em esclarecer a proposta da escola e conhecer as perspectivas do aluno, em relação, ao curso e a instituição.

O Centro trabalha a partir de um novo paradigma da educação chamado de formação por competência.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000, p. 31), os currículos por competência:

[...] caracterizam-se por um conjunto significativo de problemas e projetos, reais ou simulados, propostos aos participantes e que desencadeiam ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudos de conteúdos ou de bases tecnológicas de suporte, podendo estas estar reunidas em disciplinas, seminários, ciclos de debates temáticos e de atividades experimentais / laboratoriais.

O currículo por competência apresenta-se bastante flexível, por isso os cursos são divididos em módulos de seis meses, após a conclusão de cada módulo o aluno recebe um certificado parcial que o qualifica para exercer uma ocupação no mercado de trabalho.

## **2.4 O Curso Técnico de Comércio Exterior**

O curso de Comércio Exterior tem como objetivo desenvolver competências para a prática aduaneira, a partir de legislação própria nas operações sequenciais de um processo completo de importação e exportação.

Como já mencionado, os cursos na referida instituição são modulares sendo que o curso de Comércio Exterior é composto por dois módulos. O primeiro forma Assistente de Importação e o segundo Assistente de Exportação, a conclusão dos dois módulos certifica o aluno como Técnico em Comércio Exterior.

O componente curricular<sup>10</sup> espanhol é ministrado nos dois módulos com 3 horas / aula por semana em um único dia. As aulas são de 45 minutos, logo três aulas equivale a 2h15min de aula de espanhol por semana.

Esta pesquisa aconteceu no segundo módulo do curso de Comércio Exterior e para a produção inicial foram utilizadas 12 horas / aula. A escolha pelo segundo módulo deu-se por procurar atender às exigências da competência composta<sup>11</sup> que segue descrita abaixo, conforme documentos oficiais da instituição.

**Competência Composta 2:** Comunicar-se oralmente com fluidez em espanhol utilizando elementos gramaticais e vocabulário adequado por meio de exercícios de fixação, leitura e interpretação de textos e apresentação de diálogos simulando uma conversação telefônica e outras situações de uso em um contexto profissional.

Quadro 1 – Competência Composta 2 do curso Técnico em Comércio Exterior

## 2.5 O grupo de alunos do curso

No início do primeiro módulo, a sala de Comércio Exterior era constituída por quarenta alunos, porém ocorreram algumas desistências por motivo de trabalho, desinteresse pelo próprio curso e reprovações de alguns alunos.

O segundo módulo começou com vinte alunos, sendo que dois pediram dispensa do componente curricular espanhol e três desistiram do curso por motivo de trabalho e doença. Logo, esta pesquisa aconteceu numa sala com quinze alunos. Os dados foram coletados referentes a todos os alunos, porém somente cinco foram selecionados para compor o escopo deste trabalho, pois estes demonstraram empenho durante as aulas e, também muita dificuldade quando requisitados para desenvolver as atividades orais planejadas pela professora.

<sup>10</sup> Componente Curricular é a nomenclatura utilizada pela instituição para referir-se às disciplinas.

<sup>11</sup> Competência Composta, também, é uma nomenclatura da própria escola. Esta por sua vez, descreve à ação a ser realizada, a maneira como ela deve ser concretizada e o objetivo da atividade proposta.

## 2.6 Os participantes selecionados

Os cinco alunos selecionados estavam na faixa etária dos 18 – 20 anos. Os nomes que compõe o quadro abaixo são fictícios, pois visa preservar as identidades dos sujeitos de pesquisa.

<b>Participantes</b>	<b>Atividades que desenvolvem além do curso de Comércio Exterior</b>	<b>Estudo prévio da língua espanhola</b>
Pilar	Faz faculdade de Logística.	Não.
Juan	Faz faculdade de Engenharia Mecânica.	Não.
Merche	Trabalha como auxiliar de cabeleireiro.	Sim. Fez um ano de Espanhol em um centro de idiomas.
Juana	Estagiária em uma empresa de logística.	Não.
Soledad	Faz cursinho.	Sim. Fez dois anos de Espanhol em um centro de idiomas.

Quadro 2 – Identificação dos participantes

## 2.7 A professora-pesquisadora

No ano de 2000, terminei a graduação em Letras/Espanhol, mas já lecionava espanhol desde 1999, no Ensino Fundamental II de uma escola particular. Ainda, na faculdade desenvolvi o trabalho de conclusão de curso direcionado para o ensino-aprendizagem do espanhol, por meio de jogos pedagógicos, com o objetivo de propor um ensino mais dinâmico nas aulas de língua estrangeira. No curso de pós-graduação, lato sensu, dei continuação a pesquisa de jogos pedagógicos, porém direcionada para o ensino de língua materna, pois me inquietava a pouca utilização deste recurso nas aulas de língua portuguesa.

Em 2001, passei a fazer parte do Centro onde desenvolvi esta pesquisa e sucessivamente comecei a trabalhar em uma faculdade no curso de Logística com ênfase em transporte e dois anos depois em uma universidade nos cursos de Secretariado Executivo Bilíngue, Turismo e Letras, porém sempre com a preocupação de ensinar a língua espanhola de acordo com as necessidades dos futuros profissionais. Entretanto, me inquietava o fato de não encontrar um material didático dinâmico direcionado para o curso de Comércio Exterior, por isso resolvi realizar o Mestrado em Linguística Aplicada com o objetivo de me tornar um profissional mais capacitado para atuar em um mundo em constante mudança.

## 2.8 A apresentação da situação e a primeira produção

Seguindo os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi dado início à atividade, explicando para os alunos a proposta de trabalho que consistia na elaboração de um telefonema para o Chile<sup>12</sup>. Para esclarecer as representações dos alunos sobre o gênero discursivo chamada telefônica e verificar a eficácia do livro *Técnicas de conversación telefônica*, foram trabalhadas duas unidades desse material antes dos alunos fazerem a primeira produção, ou seja, o telefonema.

Segue abaixo um quadro retirado do próprio livro *Técnicas de conversación telefônica* que mostra o que foi tratado antes da produção inicial.

Introdução a chamada telefônica	<p>Vocabulário: Saudações e despedidas e léxico relacionado à chamada telefônica.</p> <p>Gramática: Alfabeto telefônico e elaboração de frases utilizando o vocabulário de chamada telefônica.</p> <p>Áudio: Exercícios de soletrar.</p> <p>Cultural: As terminologias relacionadas com a comunicação telefônica na Espanha e as variantes, porém sem mencionar se as variantes ocorriam em todos os países da América do Sul e Central ou se era específico de um dado lugar.</p>
Unidade 1 – Elementos básicos de uma chamada	<p>Esta unidade apresenta os elementos básicos de uma chamada telefônica como: recepção, identificação, distribuição da chamada e despedida a partir de um único modelo.</p> <p>Oferece alguns exercícios auditivos para identificar os elementos de uma chamada telefônica e organização de frases.</p> <p>Na penúltima parte, apresenta sete situações de chamada telefônica em que o aluno deve trabalhar em dupla, sendo um o emissor e o outro o receptor da chamada.</p> <p>Na última parte, há um apartado gramatical que trata as questões referentes à “leísmo, laísmo e loísmo” e alguns exercícios sobre as preposições por e para.</p>
<p>Quadro 3 – Conteúdo tratado na introdução e unidade 1: <i>Técnicas de Conversación Telefônica</i></p>	

<sup>12</sup> O telefonema poderia ter sido feito para qualquer país de língua espanhola, no entanto a escolha do Chile se deu devido a um curso de “Español de los Negocios” que a professora-pesquisadora acabara de concluir nesse país, possibilitando uma vivência no local e a aquisição de materiais autênticos que poderiam contribuir para o enriquecimento das aulas.

O livro *Técnicas de conversación telefônica*, na parte chamada de Introdução apresenta sete exercícios, sendo que quatro deles são destinados a competência auditiva e os demais estão divididos em dois exercícios lexicais e um de prática escrita da língua espanhola. Também, há um quadro que mostra algumas terminologias telefônicas utilizadas na Espanha e nos demais países que tem como língua oficial o espanhol.

Já a unidade 1, apresenta os elementos básicos de uma chamada telefônica como: atendimento inicial, identificação, localização do interlocutor e transferência da chamada. O material, também, traz alguns modelos de chamada telefônica e atividades auditivas em que o estudante deve: identificar os elementos básicos de um telefonema, ordenar frases, completar os diálogos e saber diferenciar o tratamento formal do informal. Num segundo momento, o livro apresenta sete situações e sugere que em dupla, os alunos elaborem um diálogo em que o suporte é o telefone. Para as propostas de diálogo, devem ser utilizados os elementos que compõem a chamada telefônica, já mencionados. Para finalizar, o livro apresenta uma parte destinada a gramática com uma pequena explicação do uso de “leísmo, laísmo e loísmo” e vinte frases em que o aluno deve completar os espaços utilizando uma das formas. Na página seguinte, há um exercício com vinte e cinco frases sobre as preposições “por” e “para”, porém não há nenhuma explicação de quando se deve usar uma ou outra. Logo, entende-se que o estudante já deve ter visto tal conteúdo.

Após os exercícios mencionados, deu-se início a produção inicial. A professora-pesquisadora dividiu a sala em quatro grupos e determinou os lugares que os alunos teriam que contatar como segue abaixo:

<b>Grupos</b>	<b>Lugares</b>
1	Hotel
2	Vinícola 1
3	Vinícola 2
4	Agência de Turismo

Quadro 4 – Contatos telefônicos

Os alunos se agruparam de acordo com a divisão apresentada para ler folhetos que continham informações sobre os estabelecimentos descritos.

Em seguida, foi solicitado aos estudantes que elaborassem (no caderno) perguntas para o local com o qual entrariam em contato com o objetivo de direcionar o telefonema.

Diante do exposto, foi dado início a primeira produção oral que aconteceu no período de 01 a 15 de setembro de 2008, em uma sala da própria escola preparada com um computador, fone de ouvido e microfone para o desenvolvimento da pesquisa.

As chamadas telefônicas foram feitas e gravadas pelo SkypeOut, que consiste em um programa de comunicação, via Internet, disponível em 27 idiomas, que permite a comunicação de telefones fixos e móveis por um preço bastante reduzido, logo passou a ser um recurso bastante utilizado pelas empresas. Por isso, a escolha deste software, pois um dos objetivos do Centro escolhido para a efetivação da pesquisa é aproximar a escola do mercado de trabalho.

Posteriormente a produção inicial, a professora-pesquisadora fez as transcrições dos telefonemas (Anexo A) e detectou problemas fonéticos, gramaticais e pragmáticos que serão apresentados nos quadros a seguir.

*Problema 1 – Fonética:* Os alunos apresentaram dificuldade diante dos seguintes sons da língua espanhola: [e] [t] [s] [v].

Aspectos Fonéticos:	Som produzido:
“e”	[é] aberta do português
“t” diante da vogal “i”	[tia] igual ao português
“s”	[z] igual ao português
“v”	[v] igual ao português

Quadro 5 – Problemas fonéticos

*Problema 2 – Gramatical:* Os alunos apresentaram dificuldade em utilizar o verbo gostar, os artigos determinados, os pronomes pessoais formais e os pronomes interrogativos.

Conteúdo	Problema detectado:
Verbo gostar	a) Conjugação. b) Emprego da preposição “de”. Ex.: Soy brasileña <b>y</b> gustaría <b>de</b> obtener algunas informaciones...
Artigos	O artigo determinado “el” foi empregado diante do nome de países e de palavras que possuem um gênero diferente do português Ex.: 1 [...] comprar en Chile y transportar para <b>el</b> Brasil. Ex.: 2 ¿De cuánto es <b>la</b> viaje?
Pronomes pessoais	Emprego do pronome “tú”, considerado informal na língua espanhola, ao invés, de “usted” recomendado para situações de formalidade. Ex.: ¿ <b>Usted me puedes</b> informar, informarme...?
Pronomes Interrogativos	Falta de concordância. Ex.: Sí, ¿y <b>cuál</b> los itinerarios?
Perífrases Verbal Ir + a + Infinitivo.	Falta da preposição “a”. Ex.: [...] yo <b>voy quedarme</b> en casa de amigos em Chile...

Quadro 6 – Problemas Gramaticais

*Problema 3: Pragmática:* Os alunos apresentaram algumas dificuldades de ordem pragmática como a falta de entendimento com os interlocutores, pois estes não conseguiam compreender com exatidão as perguntas feitas pelos estudantes. Inclusive, é possível verificar algumas pausas nos diálogos que representam esta falta de entendimento entre as partes.

No quadro 7, além das pausas mencionadas observa-se que não há um diálogo entre os sujeitos, pois as perguntas feitas pelo estudante brasileiro não são compreendidas pela atende chilena que tenta, várias vezes, explicar que para passar as informações sobre uma excursão é preciso escolher um destino. No entanto, o sujeito de pesquisa A1, prossegue a conversa sem perceber que o interlocutor tem dificuldades para entendê-lo.

No quadro 8, a incompreensão é marcada por várias pausas que acarretam na finalização da chamada telefônica por parte do atendente da vinícola sem responder a todas as perguntas feitas a ele, devido a dificuldade em compreender o estudante brasileiro.

No quadro 9, nota-se que há um diálogo mais estruturado, apesar de alguns erros gramaticais cometidos pelo sujeito de pesquisa, o sentido do texto não é comprometido. É importante ressaltar que o sujeito de pesquisa A5, já havia feito um

curso de espanhol com duração de dois anos o que certamente contribui para o seu desempenho.

Produção inicial

**R: Recepcionista de la Agencia Turistour**

**A1: Alumno**

R: ¡Turistour, buenos días! Habla Karina.

A1: ¡Buenos día! Yo me llamo XXXX, soy brasileña y yo voy quedarme en casa de amigos en Chile y me gustaría saber un poquito más a respeito del itinerario de la excursión a la Paraíso. ¿Usted puede informar, informarme la duración de la excursión?

R: ¿De cuál excursión?

(Pausa)

R: Un Viña, un Valparaíso, un a la montaña, un Portillo, un viña mediodía, un viña día completo. ¿Cuál la excursión que desea saber?

A1: ¡Ah, sí! ¿Y cuánto es lo día completo por persona?

(Pausa)

R: Pero, ¿para cuál excursión? ¿Viña, a la vinícola?

A1: ¿Puede repetirme?

R: ¿Por una vinícola?

A1: ¿O qué está incluso la excursión?

R: El guía, el transporte y la degustación.

(Pausa)

A1: Sí, ¿y cuál los itinerarios?

(Pausa)

R: Te lo recogen en el hotel, lo llevan al viñedo, hace la degustación y luego, luego regresan a su hotel.

A1: ¡Ah, sí! ¿Y si lover? É... ¿la excursión ocurre o es desmarcada? ¿Si llover, é... la excursión ocurre.

R: ¡No entiendo!

A1: É... gracias. Muchas gracias.

R: Ok.

A1: É... yo voy entrar en contacto.

Quadro 7 – Problemas pragmáticos / Produção inicial A1



## Produção inicial

**R: Recepcionista de la Viña Concha y Toro**

**A4: Alumno /**

R: ¡Viña Concha y Toro, buenos días! Habla Carolina.

A4: ¡Buenos días! Yo me llamo XXXX y soy brasileña y voy a Chile en vacaciones.

R: Ya.

A4: Y a mí me gustaría de saber los horarios de visita de ustedes y lo que hay en la visita.

(Pausa)

R: Ya, ¿para el día de hoy?

(Pausa)

A4: Yo no comprendo. ¿Puede hablar más despacio?

R: Sí, ¿es para el día de hoy?

(Pausa)

A4: ¿Cómo?

R: ¿Para el día de hoy o para mañana?

A4: Ah, mañana.

R: Para mañana, ¿A la mañana o a la tarde?

A4: Sí.

(Pausa)

R: ¿Cómo?

(Pausa)

R: Para mañana. ¿A la mañana o a la tarde?

A4: Isso.

(Pausa)

A4: ¿Para mañana, a la mañana?

(Pausa)

R: ¿Aló?

(Pausa)

A4: ¿Cuál?

(Llamada finalizada)

## Produção inicial

**R: Recepcionista del Hotel**

**A5: Alumno**

- R: ¡Hotel Presidente, buenos días!
- A5: ¡Buenos días! Mi nombre es XXXX.
- R: ¡Buenos días!
- A5: Yo soy brasileña. Me gustaría de saber sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el Chile.
- R: Ya.
- A5: Ah, en el final del año.
- R: ¿De lo qué necesita?
- A5: En el final del año.
- R: Puede hablar más alto que no le escucho.
- A5: Perdón. Mi nombre es XXXX, yo soy brasileña y me gustaría de sabré sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el Chile.
- R: Ya, ¿qué fecha?
- A5: Me gustaría de ir en el final del año sin fecha definida.
- R: Fin del año. ¿Qué lo necesita saber?
- A5: Me gustaría de saber dónde el hotel se queda, está ubicado, lo qué tiene en el hotel, se incluye en la diaria cena.
- R: Ya... nuestro hotel es un hotel de tres estrellas, está ubicado en una cuadra de la avenida principal que es Providencia, estamos cerca de la estación de metro...
- A5: Hum, hum...
- R: ...a una cuadra. Estamos a diez minutos del centro nuevo de Providencia y a diez minutos del centro antiguo de Santiago.
- A5: Hum, hum...
- R: La habitación esta incluye lo que es el desayuno.
- A5: Hum, hum...
- R: Buffet americano servido en el restaurante del hotel, y también, Internet gratuito por los huéspedes.
- A5: Sí.
- R: Wi-fi en la dependencia del hotel, en caso, que no tenga su computador, sí lo tenemos en la oficina, con dos computadores disponibles a las 24 horas.
- A5: ¿Y los cuartos son... é... é... para una persona, para duas personas o yo escojo?
- R: Hay habitaciones simple, doble o triple.
- A5: Muchas gracias, informaciones. Hasta luego
- R: ¡Perfecto!

Quadro 9 – Problemas pragmáticos / Produção inicial A5

## 2.9 Os módulos didáticos

A partir das dificuldades apresentadas, a professora-pesquisadora dividiu os módulos em quatro partes como segue abaixo:

Módulos	Lugares
1	Fonética
2	Gramatical
3	Pragmática
4	Cultural

Quadro 10 – Módulos didáticos

As dificuldades observadas foram tratadas isoladamente, de maneira sistemática e aprofundada com a finalidade de preparar o aluno para um novo telefonema que foi chamado de produção final.

A inserção do quarto módulo consiste em trabalhar os aspectos culturais do Chile, pois como já mencionado no capítulo 1, esta pesquisa entende que aprender uma língua é conhecer os aspectos culturais e conviver com o que difere da sua cultura de maneira harmônica e, assim, contribuir para a formação de indivíduos interculturais.

## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **3.1 Apresentação do capítulo**

Este capítulo relata o desenvolvimento de um material de apoio para a elaboração do gênero discursivo chamada telefônica, desenvolvido no período de 01 de setembro a 01 de dezembro de 2008, numa sala do curso Técnico de Comércio Exterior, módulo II, de uma escola municipal em São José dos Campos / SP.

O material de apoio foi estruturado em quatro módulos didáticos, cuja sequência de atividades é descrita e comentada neste capítulo.

### **3.2 Considerações gerais**

No capítulo 2 dessa pesquisa, foi apresentada uma produção inicial do gênero discursivo chamada telefônica desenvolvido no curso Técnico de Comércio Exterior de uma escola municipal em São José dos Campos. A partir dos resultados obtidos, foi elaborado um material de apoio com a finalidade de preencher algumas lacunas observadas.

O material de apoio desenvolvido para a elaboração do gênero discursivo chamada telefônica, que integra esta pesquisa, teve como objetivo tornar o aluno proficiente em telefonemas internacionais em um ambiente profissional. Como atividade final propõe-se a elaboração de uma chamada telefônica para o Chile.

### **3.3 Considerações sobre a estrutura do material de apoio**

O material de apoio (Anexo B) elaborado para compor esta pesquisa foi estruturado de acordo com as sequências didáticas para o oral e a escrita, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que afirmam que o favorecimento de contextos de produção precisos permitem ao aluno apropriar-se das noções,

técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação.

Abaixo, seguem os módulos didáticos tratados na pesquisa.

No módulo 1 discutiu-se aspectos da fonética, focando as diferenças de sons entre o espanhol e o português.

No módulo 2 foram trabalhadas as questões gramaticais, com a finalidade de adequar a linguagem a um contexto mais profissional e formal.

No módulo 3 foram tratadas as questões pragmáticas e termos específicos de um telefonema.

No módulo 4 foi dada ênfase a assuntos relevantes à cultura chilena.

### 3.3.1 Módulo 1: Fonética

Na primeira produção do gênero discursivo chamada telefônica foram constatados problemas de ordem fonética, na pronúncia de fonemas que precediam a vogal “e” e as consoantes “t”, “s” e “v”.

a) Vogal “e”:

*A2: Exportación... é comprar en Chile y transportar para el Brasil.*

*A2: ¡Ah, sí! ¿Cuál es la duración del paseo?*

O artigo *el* e a contração *del* foram pronunciados como se a letra “e” levasse acento agudo, porém, como aponta Freire (1999), o som da letra “e” é sempre fechado, não existe “é” no espanhol, mesmo quando a palavra aparece acentuada, como no caso de café, té, él, etc. Ainda, segundo a mesma autora, uma das grandes dificuldades dos estudantes brasileiros é a pronúncia das vogais “e” e “o”, pois as formas “é” e “ó” do português, como já mencionado, não existem na língua espanhola.

b) Consoante “t”:

*A2: ¡Olá, buenos días! Me llamo XXXX, yo tengo una tienda de vino en Brasil...*

Milani (2000) afirma que a consoante “t” e “d” diante da vogal “i” apresenta uma pronúncia igual à dos gaúchos, ou seja, essas consoantes não se palatizam. O sujeito de pesquisa A2 apresenta um quadro interessante, pois quando pronúncia o “d” da palavra “día”, o som produzido é o da língua espanhola, mais sonoro. No entanto, quando pronúncia a palavra “tienda” o som do “t” se assemelha ao alofone preferido pelos falantes do Vale do Paraíba.

c) Consoante “s”:

*A1: Yo me llamo XXXX, soy brasileña y yo voy quedarme en casa de amigos en Chile.*

*A2: Exportación... é comprar en Chile y transportar para el Brasil.*

*A4: Y a mí me gustaría de saber los horarios de visita de ustedes y lo que hay en la visita.*

As palavras acima em destaque: *brasileña*, *casa*, *Brasil* e *visita*, em português, são pronunciadas com o som de /z/, porém esse som não existe na língua espanhola. Segundo Milani (2000), tais palavras devem ser reproduzidas com o som de /ss/. Entretanto, os alunos, ao pronunciá-las reproduziram o som da língua materna.

d) Consoante “v”:

*A2: ¡Olá, buenos días! Me llamo XXXX, yo tengo una tienda de vino en Brasil...*

Segundo Freire (1999), a consoante “v” em espanhol é considerada uma bilabial sonora oclusiva. Logo, palavras escritas com a consoante “v” devem ser pronunciadas como o “b” do português. Todavia, o sujeito da pesquisa reproduziu o som da língua portuguesa.

O material de apoio procurou tratar o tópico fonética por meio de exercícios auditivos diversificados com a finalidade de preparar o aluno para uma nova chamada telefônica, buscando superar as dificuldades apresentadas na primeira produção.

Num primeiro momento, foi feita uma revisão da fonética da língua espanhola, enfatizando as vogais e consoantes que diferem do português. Em seguida, deu-se início aos exercícios de fixação do material de apoio. O primeiro exercício trabalhou o alfabeto, os alunos escutaram três vezes o áudio correspondente à atividade e tiveram que escrever o nome das letras. Esse exercício teve como objetivo fixar o nome das letras para que, no caso do não entendimento de uma dada palavra, o aluno utilizasse o recurso de soletração. No segundo exercício, os alunos tinham que escrever os nomes que escutavam, ainda com o objetivo de gravar os sons da língua espanhola. Já o terceiro exercício apresentou sobrenomes comuns da língua espanhola, procurando tornar a pronúncia dos mesmos mais familiar. No quarto exercício, procurou-se inserir os códigos internacionais necessários para a efetivação de um telefonema ao exterior. O exercício apresentava duas colunas, a primeira com o nome de alguns países e a segunda com os códigos internacionais, porém, as informações estavam fora de ordem. O aluno deveria escutar o áudio e relacionar as colunas. Neste momento, foram explicadas as etapas de uma chamada telefônica ao exterior. O quinto exercício apresentou pequenos diálogos que simulavam o pedido de um número de telefone de companhia aérea, empresas, museus e etc. para uma telefonista, no entanto, algumas palavras foram suprimidas propositalmente para que o aluno escutasse o áudio e preenchesse as lacunas. O sexto exercício reproduziu a chamada telefônica de um jovem mexicano que estava hospedado em um hotel no Chile. O telefonema foi feito, via telefonista, para a mãe do hóspede. A atividade continha oito frases afirmativas em que os alunos deveriam colocar V, para verdadeiro e F, para falso, de acordo com o que escutaram durante o diálogo. Foi enfatizado o tratamento formal utilizado pelo jovem ao falar com a telefonista e o informal ao conversar com a mãe. No sétimo exercício, foram apresentados dois diálogos, tendo como suporte também o telefone. O primeiro abordou um engano e o segundo a possibilidade de deixar um recado. Nesse exercício, os alunos tiveram que completar os espaços com as palavras que faltavam. O oitavo exercício simulou um telefonema comercial, no qual a telefonista não conseguiu transferir a chamada, pois a linha estava ocupada. O diálogo estava

fora de ordem e os alunos tiveram que organizá-lo segundo o áudio. No décimo exercício foram apresentados dois vídeos que abordavam o gênero telefonema. O primeiro tratou a maneira incorreta de abordar um cliente e o segundo a forma gentil e educada com que se deve atender aquele com quem se faz negócio. Dois exercícios foram propostos, no primeiro, os alunos tiveram que apontar se as frases eram verdadeiras ou falsas e, no segundo, completar os espaços com as informações solicitadas. Todos os exercícios desenvolvidos para tratar os aspectos fonéticos procuraram versar, isoladamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos, porém, sempre buscando introduzir o gênero telefonema.

Os resultados obtidos na produção final foram os seguintes:

a) Vogal “e”:

*A2: ¿Cuál es el valor de la entrada?*

*A3: Me gustaría saber algunas informaciones del hotel?*

Na produção final foi possível constatar que os alunos A2 e A3 continuaram apresentando dificuldade em reproduzir o som da vogal “e”, pois, ao pronunciá-la empregavam, um acento agudo, dando origem a um som não existente em espanhol.

Alcaraz (2005) aponta que a presença da língua materna no uso da língua estrangeira pode ser um indicador de domínio insuficiente da segunda língua.

b) Consoante “t”:

*A2: ¿Puede repetir?*

A partir do segundo telefonema, constatou-se que o sujeito de pesquisa passou a pronunciar a consoante “t” junto à vogal “i”, articulando o som nos incisivos superiores, como na língua espanhola.

c) Consoante “s”:



A1: ¡Buenos días! A mí me gustaría saber algunas informaciones de la excursión a Valparaíso.

A1: Sí, ¿cuál es el tipo de transporte utilizado?

A1: ¿Cuál es el tipo de transporte utilizado?

A1: É... Yo estoy en el hotel Presidente...

A2: É... yo soy du, de Brasil.

A2: É... ¿la visita puede ser hecha en otro idioma?

A2: ... iré dejar un mensaje en su correo electrónico confirmando mi presencia.

A4: ¡Buenos días! Yo soy brasileña, me gustaría de obtener algunas informaciones sobre la viña, ¿cierto? ¿sí?

A4: É... ¿A mí me gustaría saber si ustedes hacen visitas y hacen en otra lengua?

Nesse corpus, observam-se duas situações, o sujeito A1, na produção final, faz uso de palavras com a consoante “s” quatro vezes, sendo que, nas duas primeiras frases, a pronúncia é reproduzida com o som de “ss” e, nas duas últimas, o som produzido é o da consoante “z” da língua portuguesa. Já o A2 mantém a pronúncia da língua portuguesa, desconsiderando o fato de não haver esse som na língua espanhola.

d) Consoante “v”:

A1: [...] ¿Usted puede hablar más despacio? Repetirme, por favor.

A2: Sí. Yo no. Yo iré a viajar para el Chile en diciembre.

Com relação, a pronúncia da consoante “v”, constatou-se que A1, quando fez uso da consoante “v”, na maioria das vezes, pronunciou igual à língua espanhola, mas na frase transcrita acima, demonstra o uso da língua materna. Já A2, tanto no segmento apresentado como em outros que podem ser observados (Anexo E), mantém o som da língua portuguesa.

Pode-se dizer que o módulo fonética apresentou poucas evoluções comparadas ao quadro inicial, acredita-se que o baixo resultado deva-se a proximidade entre as línguas.

Segundo Ferreira (2001), as semelhanças entre o português e o espanhol colaboram para transferências negativas para a língua meta que podem, inclusive, transformar-se em eventuais fossilizações.

### 3.3.2 Módulo 2: Gramática

A partir da produção inicial, detectou-se que os alunos apresentavam dificuldades gramaticais ao utilizar o verbo *gustar*, os artigos determinados, os pronomes pessoais, os pronomes interrogativos e a perífrase verbal *Ir + A + Infinitivo*. Desta forma, foi proposta uma revisão dos tópicos mencionados, objetivando um melhor entendimento dos assuntos já descritos.

a) Verbo *gustar*:

*A1: [...] y me **gustaría** saber un poquito más a respeito del itinerario de la excursión a la Paraíso.*

*A3: ¡Hola! Soy brasileña y **gustaría de** obtener algunas informaciones sobre la excursión para Vinã del Mar.*

*A5: [...] Me **gustaría de** saber sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el Chile..*

Segundo Milani (2000), o verbo *gustar* é considerado defectivo, ou seja, é um verbo que não se conjuga em todos os tempos e pessoas, normalmente se limita as 3as. pessoas.

Bruno e Mendonza (2004) ainda complementam dizendo que o sujeito da oração se manifesta em forma de pronome átono (me, te, le, nos, os, les), logo, o verbo não concorda com ele e sim com o que provoca a sensação de prazer, como exemplificado abaixo:

Ex.: (A Pilar) le **gustan** los cachorros de gato.

pr. átono          plural          plural

Tal verbo, também, difere-se do português por não exigir o uso da preposição *de*. Entretanto, na produção inicial desenvolvida pelos alunos fonte de investigação desta pesquisa foi possível observar que A1 faz uso do verbo *gustar*, mas o conjuga de acordo com a língua portuguesa. Já A3 não utiliza o pronome átono e insere a preposição *de* após o verbo. Este último fato também ocorre em A5.

Com o objetivo de melhorar o entendimento dos sujeitos de pesquisa sobre o uso do verbo *gustar*, foi retomado o assunto a partir de uma aula expositiva e, em seguida, os alunos responderam os exercícios de fixação do material de apoio. O primeiro exercício trabalhou o uso de frases isoladas em que os alunos deveriam completar com a forma correta do verbo *gustar*. O segundo exercício se caracteriza por pequenos textos em que os alunos, também, precisavam preencher as lacunas com a conjugação mais adequada. Já o terceiro exercício consiste na reescrita de frases pronunciadas pelos próprios sujeitos de pesquisa na primeira produção. No último exercício, foi solicitado aos estudantes uma pequena produção em que deveria constar o que os agrada ou desagrade quando necessitam fazer um telefonema para uma empresa ou amigo.

Após a correção dos exercícios, a sala foi dividida em dois grandes grupos para participar de um jogo pedagógico<sup>13</sup> sobre o assunto.

Na frente da lousa existiam dois kit's, um para cada equipe, que eram compostos por uma caixinha com 30 partes de frases do tipo "las palomitas", "jugar baloncesto" e fita crepe. Foi pedido aos alunos para que se organizassem em duas filas e que ao sinal da largada, o primeiro aluno de cada fila abrisse a sua caixinha, pegasse uma parte de frase (sem escolher) e a colasse na lousa debaixo das frases: *a mí me gusta...* ou *a mí me gustan...* prosseguindo assim até que todos os papéis fossem eliminados. A correção da atividade foi feita com a colaboração dos próprios alunos.

<sup>13</sup> Segundo Rodrigues (1992), os jogos pedagógicos têm como objetivo principal fazer com que o educando construa suas novas descobertas, desenvolva e enriqueça a sua personalidade. A partir desta visão o jogo passa a ser entendido como um estímulo ao crescimento e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica vitória ou derrota.

Observou-se um grande entusiasmo por parte dos estudantes durante a atividade com os jogos pedagógicos, o que refletiu de maneira positiva na produção final.

*A1: [...] a mí me gustaría saber algunas informaciones de la excursión a Valparaíso.*

*A3: [...] Me gustaría saber algunas informaciones del hotel.*

*A5: Me gustaría saber el valor de la diaria doble con desayuno.*

Pode-se dizer que houve uma melhora considerável em relação à primeira produção, pois os alunos demonstraram empregar corretamente o verbo *gustar*, superando os problemas apresentados inicialmente.

b) Artigos determinados:

*A2: [...] comprar en Chile y transportar para **el** Brasil.*

*A3: ¿De cuánto tiempo es **la** viaje de Chile hasta Viña?*

Os artigos determinados em espanhol são *el*, *los*, *la* e *las*, os dois primeiros correspondem ao gênero masculino e os dois últimos ao feminino.

De acordo com Milani (2000), a diferença entre o artigo espanhol e o português está no uso, como é possível observar nos exemplos acima.

Na primeira oração, A2 emprega o artigo determinado diante da palavra Brasil, no entanto, a regra de uso diz que antes de nome de países não há artigo, exceto quando esse faz parte do nome, como no caso de *El Salvador*. Também, é possível o uso de artigos quando esse exaltar uma qualidade do lugar como, por exemplo, na seguinte na frase: *El Chile de los vinos*.

Na segunda frase, A3 usa o artigo feminino diante de *viaje*, porém, todas as palavras terminadas em *aje* em espanhol são masculinas.

Diante do exposto, foi apresentado um quadro explicativo sobre o uso dos artigos em língua espanhola, destacando os casos que se diferenciam do português.

Os alunos desenvolveram os três exercícios de fixação propostos no material de apoio. O primeiro tratava do emprego dos artigos diante de palavras isoladas, o

segundo contemplou o uso de frases e o último caracterizou-se por um texto que contava a história de uma pedra famosa do Chile, chamada Lapislázuli.

Seguido da correção dos exercícios descritos, os alunos foram divididos por meio de um sorteio em quatro grupos. Cada grupo recebeu um saco plástico que continha todos os artigos e contrações da língua espanhola confeccionados em papel cartão. Após a conferência do material recebido, foram entregues aos grupos pequenos papéis com uma série de palavras. Cada equipe deveria preencher as lacunas, consultando o material de apoio. O primeiro grupo a terminar ganharia um ponto, porém, para a correção dos exercícios, era preciso aguardar que todos terminassem a atividade. A correção aconteceu da seguinte maneira: a professora dizia a letra correspondente ao exercício e um membro de cada equipe, após o sinal levantava o artigo correspondente à resposta. O professor anotava um ponto para cada acerto das equipes. O jogo foi composto por três partes, na primeira fase foram apresentadas somente palavras, num segundo momento frases e por último foi fornecido um texto para as equipes.

Foi possível verificar que na produção final, nas situações em que aparecem nomes próprios ou palavras heterogenéricas<sup>14</sup>, os artigos foram empregados corretamente.

*A1: ¿Cuáles son los atractivos del viaje?*

*A2: [...] Yo iré viajar para Chile en december.*

O sujeito A3 não empregou palavras heterogenéricas no segundo telefonema.

Conclui-se sobre o tópico artigo que houve uma modificação comparada com a primeira produção.

c) Pronomes pessoais e formas de tratamento:

Milani (2000) afirma que tanto os espanhóis como os hispano-americanos são mais formais que os brasileiros, logo, utilizam com frequência as formas *usted* e *ustedes*.

---

<sup>14</sup> Palavras heterogenéricas são aquelas que, apesar da sua semelhança formal, possuem gênero diferente em espanhol e português: *la guía / o guía*..

Na primeira produção foi possível observar uma única vez a conjugação do verbo principal em *tú*, que indica um tratamento informal, porém o sujeito de pesquisa emprega o pronome de tratamento *usted*.

*A1: ¿Usted me puedes informar...?*

Com o objetivo de evitar erros como o apresentado, foi feita uma revisão do assunto e depois os alunos fizeram os exercícios de fixação do material de apoio. O primeiro exercício trabalhou frases isoladas em que o aluno deveria empregar os pronomes pessoais correspondentes e o segundo apresentou uma série de perguntas e respostas em que o aluno deveria inserir o pronome pessoal mais adequado. Foi trabalhado, também o emprego das formas de tratamento *don*, *doña*, *señor*, *señora* e *señorita*, apesar de não ter sido detectada nenhuma ocorrência de uso, porém acredita-se que os alunos poderiam vir a utilizá-las em uma outra situação.

Foi inserido um exercício sobre o uso das formas de tratamento com fotos de pessoas famosas e abaixo de cada imagem havia o nome ou sobrenome deles e o aluno deveria responder de acordo com a regra gramatical.

Na produção final foi possível constatar que o sujeito de pesquisa reverteu o quadro inicial.

*A1: A mí me gustaría saber algunas informaciones sobre la excursión a Valparaíso, ¿puede ayudarme?*

No entanto, alunos que não apresentaram dificuldades anteriormente acabaram se confundindo na produção final.

*A4: Yo no comprendo. ¿Puedes repetir?*

*A5: ¡Ah, sí! ¿Y puedes me pasar el correo electrónico?*

d) Pronomes Interrogativos:

O gênero discursivo chamada telefônica é marcado por caracterizar-se como um diálogo, logo a presença dos pronomes interrogativos se faz presente em vários momentos da interação.

Na primeira produção foi possível observar que os alunos apresentavam dificuldades em usar as formas do plural dos pronomes interrogativos.

*A1: Sí, ¿cuál los itinerarios?*

*A2: Sí, é... tú, ¿cuál los días de visita que podó é.. é.. ir en tua viña.*

Posteriormente à explicação sobre os pronomes interrogativos, foi pedido aos alunos que formulassem perguntas aos colegas com o objetivo de treinar tanto o uso correto dos pronomes aprendidos como a pronúncia.

No primeiro exercício do material de apoio, os alunos tinham que completar as lacunas com o pronome interrogativo adequado e, no segundo exercício, formular perguntas a partir de situações ao telefone.

Na produção final, os sujeitos de pesquisa demonstraram utilizar corretamente os pronomes interrogativos.

*A1: ¿Cuáles son los atractivos del viaje?*

*A2: É... ¿cuáles son los horarios de visita?*

#### e) Verbos

Na produção inicial, observou-se a falta da preposição “a” quando o sujeito de pesquisa utilizou a perífrase verbal *Ir + a + Infinitivo*, que indica uma ação que começa a realizar-se de fato ou intencionalmente.

*A1: Yo me llamo xxxx, soy brasileña y yo **voy quedarme** en casa de amigos en Chile...*

Foi apresentado um quadro sobre o uso da perífrase verbal *Ir + a + Infinitivo* e depois pedido aos alunos que fizessem o exercício do material de apoio que consistia em elaborar frases utilizando o conteúdo dado.

Na produção final, o mesmo sujeito de pesquisa analisado anteriormente demonstra uma mudança em relação ao uso da perífrase verbal *Ir + a + Infinitivo*.

*A1: [...] voy a verificar más agencias y mañana muy temprano entraré en contacto con ustedes.*

Uma lista de verbos relacionados à telefonia foi inserida no material de apoio, bem como uma série de exercícios de fixação para que os alunos praticassem o uso desses verbos. Também foi feito um bingo, em que cada estudante confeccionou três cartelas e, quando a professora dizia um verbo no infinitivo, o aluno podia conjugá-lo em qualquer pessoa. O ganhador tinha que completar a cartela com os verbos conjugados corretamente.

### 3.3.3 Módulo 3: Pragmática

Neste módulo foi tratada a pragmática e, também, foi apresentado um vocabulário referente ao telefone, pois esta pesquisa entende que trabalhar o léxico é desenvolver a cultura com a proposta por Miquel e Sans (1992).

O material de apoio apresentou o vocabulário por meio de figuras com seus respectivos nomes e frases que poderiam ser usadas em um telefonema. Após a apresentação do léxico foi solicitado aos alunos que trabalhassem os exercícios que consistiam em atividades de tradução.

Abaixo segue um quadro comparativo que demonstra a evolução dos sujeitos de pesquisa em relação à produção inicial. É possível perceber que os estudantes brasileiros agora conseguem ser entendidos e compreendem com maior facilidade os interlocutores.

Produção inicial	Produção final
<b>R: Recepcionista de la Agencia Turistour</b>	<b>R: Recepcionista de la Agencia Turistour</b>
<b>A1: Alumno</b>	<b>A1: Alumno</b>
R: ¡Turistour, buenos días! Atende	R: Reservas Turistour, buenos días habla Cecilia.
A1: ¡Buenos día! Yo me llamo XXXX, soy brasileña y yo voy quedarme en casa de amigos en Chile y me gustaría saber un poquito más a respeito del itinerario de	A1: ¡Buenos días! A mí me gustaría algunas informaciones de la excursión a Valparaíso. ¿Puede ayudarme?
	R: Por supuesto. ¿Lo qué necesita saber?



- la excursión a la Paraíso. ¿Usted puede informar, informarme la duración de la excursión?
- R: ¿De cuál excursión?
- (Pausa)
- R: Un Viña, un Valparaíso, un a la montaña, un Portillo, un viña mediodía, un viña día completo. ¿Cuál la excursión que desea saber?
- A1: ¡Ah, sí! ¿Y cuánto es lo día completo por persona?
- (Pausa)
- R: Pero, ¿para cuál excursión? ¿Viña, a la vinícola?
- A1: ¿Puede repetirme?
- R: ¿Por una vinícola?
- A1: ¿O qué está incluso la excursión?
- R: El guía, el transporte y la degustación.
- (Pausa)
- A1: Sí, ¿y cuál los itinerarios?
- (Pausa)
- R: Te lo recogen en el hotel, lo llevan al viñedo, hace la degustación y luego, luego regresan a su hotel.
- A1: ¡Ah, sí! ¿Y si lover? É... ¿la excursión ocurre o es desmarcada? ¿Si llover, é... la excursión ocurre.
- R: ¡No entiendo!
- A1: É... gracias. Muchas gracias.
- R: Ok.
- A1: É... yo voy entrar en contacto.
- A1: É... ¿Cuál la duración del paseo?
- R: Dura alrededor de 8 horas.
- A1: ¿Puede hablar más despacio?
- R: Dura alrededor de 8 horas. Todo el día.
- A1: Sí, ¿y cuántas personas son necesarias para que ocurra la excursión?
- R: No hay un mínimo de pasajeros. Si usted es una puede tomarla.
- A1: Cierto.
- R: Tiene un valor de 33.000 pesos por pasajeros.
- A1: Sí, ¿cuál es el tipo de transporte utilizado?
- R: Disculpa no le entendí.
- A1: ¿Cuál es el tipo de transporte utilizado?
- R: Un bus. Es un bus grande para 44 pasajeros.
- A1: ¿Cuáles son los atractivos del viaje?
- R: Bueno, usted visita la 5ª. Vergara, visita el Moai que hay al lado del museo Fonk en Viña del Mar, el borde costero, visita Reñaca, hay una parada para tomar fotografía.
- A1: Disculpa. ¿Usted puede hablar más despacio? Repetirme, por favor.
- R: A ver... Visita los lugares más importantes de Viña del Mar y Valparaíso.
- (Pausa)
- R: Ya... La entrada al museo La Sebastiana, en Valparaíso no está incluida tiene un valor de 2.500 pesos. Si gusta, puede ver nuestra página web.
- A1: É... Yo estoy en el hotel Presidente y a mí me gustaría saber el horario de salida para el paseo. ¿Cuál es?
- R: Vamos a ver.
- A1: ¿Cuál?
- R: Un momento.
- A1: Sí.
- R: A las 9h10min de la mañana. Nueve y diez.
- A1: Sí. ¿Y cuál es el valor de la excursión?
- R: 33.000 pesos por pasajero, por persona o 50 dólares.
- A1: Sí. ¿É... Hay un correo electrónico para que yo pueda entrar en contacto con ustedes?
- R: Sí, es reservas...
- A1: ¿Cómo?
- R: Reservas...
- A1: ¿Puede deletrearlo?
- R: erre - e-ese-e-erre-ve corta / ve pequeña-a-ese
- A1: Sí.
- R: @turistour. T-U-R-I-S-Te-o-u-erre
- A1: Sí, yo comprendo.
- R: punto cl.

- A1: ¿Puede deletrearlo?  
 R: Una ce y una ele.  
 A1: Sí, muchas gracias por las informaciones. Voy a verificar más agencias y mañana muy temprano entraré en contacto con ustedes.  
 R: ¡Muy bien!  
 A1: Gracias.  
 R: ¡Qué tenga buen día! ¡Adiós!

Quadro 11 – Comparação da produção inicial com a final / A1

Produção inicial	Produção Final
<b>R: Recepcionista de la Viña Concha y Toro</b>	<b>R: Recepcionista de la Viña Santa Carolina</b>
<b>A4: Alumno /</b>	<b>A4: Alumno /</b>
R: ¡Viña Concha y Toro, buenos días! Habla Carolina.	R: ¡Santa Carolina, buenos días!
A4: ¡Buenos días! Yo me llamo XXXX y soy brasileña y voy a Chile en vacaciones.	A4: ¡Buenos días! Yo soy brasileña, me gustaría de obtener algunas informaciones sobre la viña, ¿cierto? ¿sí?
R: Ya.	R: ¿Qué informaciones necesita?
A4: Y a mí me gustaría de saber los horarios de visita de ustedes y lo que hay en la visita.	A4: É... ¿A mí me gustaría saber si ustedes hacen visitas y hacen en otra lengua, también?
(Pausa)	R: ¡Ah, sí! Le paso con el departamento de tour. Un momento.
R: Ya, ¿para el día de hoy?	R2: ¡Buenos días!
(Pausa)	A4: ¡Buenos días!
A4: Yo no comprendo. ¿Puede hablar más despacio?	R2: ¿Aló?
R: Sí, ¿es para el día de hoy?	A4: ¡Buenos días!
(Pausa)	R2: ¡Sí!
A4: ¿Cómo?	A4: A mí me gustaría...
R: ¿Para el día de hoy o para mañana?	R2: ¡Buenos días!
A4: Ah, mañana.	A4: A mí me gustaría tener algunas informaciones sobre la viña, ¿cierto?
R: Para mañana, ¿A la mañana o a la tarde?	R2: ¿Para visitar la viña?
A4: Sí.	A4: ¡Sí! É... ¿Ustedes hacen visitas en otra lengua... lengua?
(Pausa)	R2: Sí, claro.
R: ¿Cómo?	A4: ¿Cuál?
(Pausa)	R2: Inglés.
R: Para mañana. ¿A la mañana o a la tarde?	A4: Inglés. ¿Sólo?
A4: Isso.	R2: Y español. Sólo inglés y español.
(Pausa)	A4: Sí, ¿y cuál es el valor para entrar en la viña?
A4: ¿Para mañana, a la mañana?	R2: 7.000 pesos por persona.
(Pausa)	A4: ¿Cómo? No comprendo. ¿Puedes repetir?
	R2: 7.000.
	A4: ¿7.000?
	R2: 7.000 mil.
	A4: ¡Ah, sí! ¿Cuánto tiempo va a durar la visita?
	R2: Una hora y veinticinco minutos.
	A4: ¡Ah, sí! É... Y sobre los horarios, ¿cuáles son? ¿Durante la mañana, la tarde?
	R2: A las 10h de la mañana.
	A4: Yo no comprendo.
	R2: Mediodía con treinta minutos.

- R: ¿Aló?
- (Pausa)
- A4: ¿Cuál?
- (Llamada finalizada)
- A4: ¿Diez?
- R2: A las tres de la tarde.
- R2: 10h, 12h30min...
- A4: Sí, ¿La viña se queda abierta todos los días de la semana? ¿Lunes, martes...?
- R2: Sí, el sector degustativo.
- A4: Yo no comprendo. ¿Puedes repetir?
- R2: Los días de feriados no abre.
- A4: ¿Se queda abierta también sábados y domingos?
- R2: No, domingos no. Feriados no.
- A4: ¡Sí! ¿Hay degustación de vinos?
- R2: Sí, claro por supuesto.
- A4: ¿Y cuántos tipos de vinos ustedes ofrecen?
- R2: Dos tipos.
- A4: ¿Ustedes exportan para algún país?
- R2: Sí, para todos los continentes.
- A4: ¿Para todo el continente?
- R2: Para todos los continentes.
- A4: ¡Sí! ¿Usted podría pasarme su correo electrónico para que yo pueda marcar mi visita, por favor.
- R2: Tours.
- A4: ¿Cómo?
- R2: Es te.
- A4: Yo no comprendo
- R2: Es tours. Así de Tours.
- A4: Tours.
- R2: Te-o-u-erre-ese
- A4: Sí.
- R2: En web site aparece. En la página web site aparece ahí, santacarolina.cl, doble ve, doble ve, doble ve.santacarolina.cl
- A4: Sí, muchas gracias. Agradezco por la atención, buenos días, hasta la próxima.
- R2: ¡Buenos días, hasta pronto!

#### Quadro 12 – Comparação da produção inicial e final / A4

- | Produção inicial   | Produção Final  |
|--|---|
| <b>R: Recepcionista del Hotel Presidente</b>   | <b>Recepcionista del Hotel Presidente</b>                       |
| <b>A5: Alumno</b>  | <b>A5: Alumno</b>   |
| R: ¡Hotel Presidente, buenos días!   | R: ¡Hotel Presidente, buenos días!                              |
| A5: ¡Buenos días! Mi nombre es XXXX.   | A5: É... buen día.  |
| R: ¡Buenos días!   | R: ¡Buenos días!  |
| A5: Yo soy brasileña. Me gustaría de saber sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el Chile.                      | A5: Me gustaría saber el valor de la diaria doble con desayuno. |
| R: Ya.   | R: Ochenta y seis dólares.                                      |
| A5: Ah, en el final del año.   | A5: É... por favor habla más despacio, ¿sí?                     |
| R: ¿De lo qué necesita?  | R: Ochenta y seis dólares.                                      |
| A5: En el final del año.   | (Pausa)   |
| R: Puede hablar más alto que no le escucho.  | R: ¿Aló?  |
| A5: Perdón. Mi nombre es XXXX, yo soy brasileña y me gustaría de sabré sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el | A5: Perdón, ¿puede hablar más alto y despacio?                  |
|  | R: Ochenta y seis dólares.                                      |

- Chile.
- R: Ya, ¿qué fecha?
- A5: Me gustaría de ir en el final del año sin fecha definida.
- R: Fin del año. ¿Qué lo necesita saber?
- A5: Me gustaría de saber dónde el hotel se queda, está ubicado, lo que tiene en el hotel, se incluye en la diaria cena.
- R: Ya... nuestro hotel es un hotel de tres estrellas, está ubicado en una cuadra de la avenida principal que es Providencia, estamos cerca de estación de metro...
- A5: Hum, hum...
- R: ...a una cuadra. Estamos a diez minutos del centro nuevo de Providencia y a diez minutos del centro antiguo de Santiago.
- A5: Hum, hum...
- R: La habitación esta incluye lo que es el desayuno.
- A5: Hum, hum...
- R: Buffet americano servido en el restaurante del hotel, y también, Internet gratuito por los huéspedes.
- A5: Sí.
- R: Wi-fi en la dependencia del hotel, en caso, que no tenga su computador, sí lo tenemos en la oficina, con dos computadores disponibles a las 24 horas.
- A5: ¿Y los cuartos son... é... é... para una persona, para duas personas o yo escojo?
- R: Hay habitaciones simple, doble o triple.
- A5: Muchas gracias, informaciones. Hasta luego
- R: ¡Perfecto!
- A5: Perdón, yo no comprendí. ¿Cuál es el valor de la diaria doble con desayuno?
- R: Ochenta y seis dólares.
- A5: ¡Ah, sí! ¿Y cuál es el horario del desayuno?
- R: De las siete de la mañana a las diez y treinta de la mañana.
- A5: Sí, é... ¿cuál es la dirección del hotel?
- R: Eliodoro Yañez, 867.
- A5: Perdón, ¿puedes repetir?
- R: ¿Usted tiene reserva?
- A5: ¿Ah?
- R: Eliodoro Yañez, 867.
- A5: ¡Ah, sí! É... Gracias. É... ¿lo qué tiene cercanía del hotel?
- R: Estamos a diez minutos del centro de Santiago.
- A5: ¡Ah, sí. ¿Y puedes me pasar el correo electrónico?
- R: Está en la página de Internet. Triple doble ve
- A5: Sí.
- R: presidente punto ce ele
- A5: ¿Y en el hotel tiene Internet, piscina?
- R: Sí.
- A5: Sí.
- R: Piscina no.
- A5: ¿Y ofrece cena?
- R: Sí, tenemos restaurant.
- A5: Perdón, yo no comprendí.
- R: Tenemos restaurant.
- A5: ¡Ah, sí! ¿Y cuál es el horario o funciona el día todo.
- R: Hasta las diez de la noche.
- A5: ¡Ah, sí! Muchas gracias. Yo agradezco las informaciones y le enviaré la respuesta, ¿sí?
- R: Pues no.
- A5: Gracias.

Quadro 13 – Comparação da produção inicial e final / A5

### 3.3.4 Módulo 4: Aspectos culturais

No quarto módulo foi abordado os aspectos culturais do Chile.

A primeira atividade foi a leitura do texto *¡Qué raro son!* (Anexo C) que trata as diferenças culturais vista da perspectiva de um executivo do Norte da Europa e de um espanhol, de Madri. Por meio de discussão sobre o texto, chegou-se à conclusão que não há uma cultura melhor ou pior e, sim, diferenças que devem ser respeitadas, principalmente, quando se estuda uma nova língua.

A segunda atividade procurou aproximar o estudante brasileiro da cultura chilena, a partir de um mapa ilustrado em que os alunos foram convidados a levantar e ver de perto uma geografia diferente da brasileira. Também, foi apresentado um vídeo que mostra a cidade de *Viña del Mar* e suas curiosas casas incrustadas nos *cerros*, inclusive uma das casas do escritor Pablo Neruda “La Sebastiana” que, atualmente, transformou-se em um museu. Os alunos ainda tiveram acesso à história dos Moais e localizaram no mapa a famosa ilha de *Pascua*. Puderam tocar uma pedra preciosa encontrada somente no Chile e no Afeganistão, a *Lapislázuli*. Além do mais, assuntos como: população, moeda, sistema político, ditadura Pinochet, literatura e seus dois grandes nomes Pablo Neruda e Gabriela Mistral, os principais produtos de exportação, a rica gastronomia a base de abacate *palta* e o turismo como fonte de renda foram assuntos tratados neste módulo.

Segundo as autoras Miquel e Sans (1992), esses conhecimentos são definidos como cultura com maiúscula. A cultura à secas que trata do cotidiano de um povo foi discutida paralelamente por meio de relatos da própria professora-pesquisadora, a partir de observações feitas quando esteve neste país.

Os alunos foram questionados sobre diversos aspectos como: se comeriam cachorro-quente com pasta de abacate; se beberiam água da torneira; como se sentiriam ao serem convidados para jantar na casa de uma família chilena e recebessem o seu prato pronto. Ao mesmo tempo, foi pedido que eles relatassem atitudes e costumes dos brasileiros que certamente causaria estranheza em um indivíduo estrangeiro.

No entanto, a professora-pesquisadora entendeu que o seu conhecimento era pequeno diante do que poderia existir no dia-a-dia do povo chileno e entrou em contato com uma amiga / professora que vive em Santiago há 4 anos. A princípio, havia até a possibilidade de ela vir ao Brasil e conversar com os alunos, porém, por motivos profissionais, não foi possível. Mas ela enviou-lhe um e-mail (Anexo D) que foi levado para a sala de aula e discutido com os alunos com o objetivo de entender um pouco mais o universo dos chilenos.

Como fechamento do módulo, foi feito um “Quiz” com a finalidade de verificar o que os alunos tinham aprendido sobre o Chile.

A professora-pesquisadora entendeu que os quatro módulos descritos eram suficientes para que os alunos fizessem uma nova chamada telefônica.

### **3.4 Produção final do gênero discursivo chamada telefônica**

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da produção final o aluno põe em prática o que foi tratado nos módulos anteriores e o professor consegue observar a aprendizagem efetuada e planejar a continuação do trabalho ou retomar pontos que não foram bem assimilados pelos alunos.

A aula teve início às 7h15min, os telefonemas foram efetuados por volta das 10h30min, devido ao fuso (de uma hora) e o horário de verão, logo, era preciso aguardar o horário comercial.

A professora-pesquisadora com o objetivo de direcionar as chamadas telefônicas, desenvolveu três tipos de ficha (Anexo F), uma para hotel, outra para agência de turismo e a última para vinícolas. Foi pedido aos alunos que se agrupassem de acordo com as fichas recebidas para elaborarem as perguntas que fariam durante a produção oral e, também, para tirar possíveis dúvidas que surgissem sobre a atividade.

Antes de começar a produção final, foi solicitado aos alunos que se organizassem e decidissem quem seria o primeiro a telefonar e assim por diante, pois na sala de aula ficariam apenas três alunos e os demais deveriam aguardar na biblioteca. A medida adotada visou evitar ruídos causados por conversas paralelas.

Os alunos, em sua grande maioria, optaram por fazer as anotações no caderno e depois passar para a ficha que teriam que entregar. Também, foi combinado com os estudantes que após o telefonema, eles deveriam preencher um questionário (Anexo G) sobre o desenvolvimento da atividade.

As respostas obtidas nos questionários revelam dados importantes como: as dificuldades dos alunos na primeira produção e na produção final, a contribuição do material de apoio na sua formação como Técnico de Comércio Exterior e, a partir da intervenção, quais as mudanças detectadas.

Na primeira pergunta, os sujeitos de pesquisa foram questionados sobre suas dificuldades na primeira produção. As respostas demonstram que os alunos reconhecem que tiveram algum tipo de problema que interferiu no seu desempenho.

<sup>15</sup>A1: *Sim, tive dificuldade em entender o que a telefonista falava, devido à rapidez da pronúncia.*

A2: *Não. Só o nervosismo e alguns vícios de linguagem.*

A3: *De começo não compreendia muito bem por eles falarem rápido.*

A4: *Sim, como foi a primeira vez que tive contato com outra língua tive um pouco de dificuldade na compreensão, ordenação das palavras e pronúncia.*

A5: *Não muitas, mas principalmente, problemas gramaticais de compreensão.*

A segunda pergunta, procurou investigar a opinião dos alunos, em relação, ao material de apoio e sua eficiência em ajudá-los nas dúvidas apresentadas durante a primeira produção.

A1: *Sim, com absoluta certeza. O material me forneceu mais informações para fazer novamente a chamada.*

A2: *O material era muito bom e explicativo.*

A3: *Sim, pois com o material obtive mais noção de como fazer esses interurbanos de maneira formal.*

A4: *Com certeza. Como já tivemos uma base e já desenvolvemos esta atividade antes, e melhoramos o que tínhamos dificuldade foi bem mais fácil.*

A5: *Algumas dúvidas existentes foram sanadas.*

---

<sup>15</sup> As respostas dos questionários foram transcritas exatamente como os alunos responderam, sem nenhuma correção da professora-pesquisadora.

As respostas demonstram que o material de apoio contribuiu para preparar os alunos para fazer uso do gênero discursivo chamada telefônica. Porém, A5 afirma em sua resposta que nem todas as dúvidas foram esclarecidas.

A terceira pergunta procurou verificar se após o uso do material de apoio, os alunos continuavam tendo alguma dificuldade e as respostas apontam que houve uma melhora comparada com a primeira produção, mas as dificuldades ainda permanecem e se manifestam de maneiras distintas.

*A1: Tive a mesma dificuldade da primeira, porém com menor intensidade.*

*A2: Não. Novamente o nervosismo e os vícios de linguagem.*

*A3: Não.*

*A4: Algumas dificuldades na compreensão.*

*A5: Sim, devido ao interlocutor que estava em um ambiente muito barulhento. Mas por minha parte não vi dificuldade.*

Na última pergunta foi solicitado aos alunos que comparassem o primeiro telefonema ao segundo e apontassem se houve alguma alteração. De forma unânime, eles afirmaram uma mudança considerável, pois se sentiram mais preparados em comparação com a primeira produção.

*A1: Sem dúvida, na segunda chamada entendi muito mais informações que na primeira.*

*A2: Com certeza houve melhora, porque foi trabalhado esse processo.*

*A3: Houve sim, da segunda vez me senti mais segura e preparada para fazer a chamada, o que facilitou o diálogo de maneira natural.*



*A4: Sim, com certeza teve uma melhora na pronuncia de minha parte e na compreensão do que eles falam.*

*A5: Sim, fiquei mais seguro e consegui falar melhor e (provavelmente) tive menos erros.*

Esta etapa do trabalho que corresponde ao uso do material de apoio, a sua aplicabilidade e avaliação, por parte dos alunos, das atividades propostas pela professora-pesquisadora ocuparam 15 horas / aula.

### **3.5 Conclusão do capítulo 3**

Durante o desenvolvimento das sequências didáticas, foi possível observar a dedicação e empenho dos alunos diante da proposta apresentada.

A proposta de trabalhar com o gênero discursivo chamada telefônica atendeu as premissas dos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000), que entendem que a educação profissional deve ser centrada numa aprendizagem direcionada para o mundo contemporâneo.

Como já mencionado, uma atividade com sequência didática serve para o professor analisar os resultados e, caso necessário, prosseguir com a investigação, propondo novos módulos que tenham como finalidade esclarecer pontos que ficaram obscuros para os alunos. Partindo deste postulado, observou-se a necessidade da elaboração de outro módulo que tratasse as formas de cortesia, pois como os alunos demonstraram estar centrados no objetivo de realizar os telefonemas com eficiência não foram corteses com os interlocutores o que gerou um certo mal-estar. Entretanto, este não foi percebido pelos alunos.

García (2008, p. 7) afirma que:

[...] los errores de tipo lingüístico (gramaticales, léxicos, fonéticos), suelen percibirse como tales por el interlocutor nativo, los de tipo cultural pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía, prepotencia, etc. Estos problemas de comunicación intercultural, producidos por la transferencia pragmática, se acrecientan en los hablantes extranjeros de nivel avanzado, ya que la confianza en sus posibilidades de expresión les

lleva a reproducir las estrategias de interacción que usarían en su lengua materna.

Ainda, segundo García (2008), o módulo cortesia pode ser desenvolvido a partir de materiais autênticos encontrados nos diversos meios de comunicação como: jornais, propagandas, programas televisivos, etc.

## CONCLUSÕES

Este trabalho surgiu da minha necessidade como professora do curso Técnico de Comércio Exterior de preparar os alunos para fazer ou receber chamadas internacionais num contexto profissional. Entretanto, ao buscar materiais para preparar minhas aulas, me deparei com a escassez de livros que tratassem o assunto, sendo que o único que apresentava o tema “Chamada Telefônica”, não me parecia eficaz, pois, a proposta apresentada era bastante superficial, os aspectos culturais não eram mencionados e o material não era direcionado, especificamente, para alunos brasileiros.

Com o objetivo de responder essa inquietação, trabalhei duas unidades didáticas do livro “*Técnicas de conversación telefónica*”, e, em seguida, os alunos fizeram telefonemas para o Chile. As chamadas telefônicas foram todas gravadas e transcritas por mim, o que me permitiu constatar que as unidades didáticas trabalhadas anteriormente não preparavam adequadamente os alunos, para a elaboração de um telefonema, visto que suas produções orais apresentaram problemas fonéticos, gramaticais e pragmáticos.

A partir dos problemas detectados na primeira chamada telefônica, desenvolvi um material de apoio que tratou de forma individualizada as dificuldades dos alunos, inseri também um módulo que abordou os aspectos culturais do Chile, com o objetivo de aproximar o estudante brasileiro de uma nova cultura.

Na segunda chamada telefônica, foi possível observar um crescimento considerável no desempenho dos alunos, quando se compara o primeiro telefonema com o segundo, pois eles conseguiram comunicar-se com seus interlocutores sem maiores problemas.

Segundo os próprios alunos, em relatos apresentados em questionários, o material de apoio contribuiu para esclarecer dúvidas e deu os subsídios necessários para a elaboração de um novo telefonema.

Entretanto, me pareceu que seria interessante inserir no material de apoio outro módulo que tratasse as formas de cortesia, pois, os alunos demonstraram

pouco envolvimento com o interlocutor, o que pode contribuir para uma série de interpretações erradas em relação à postura dos brasileiros.

Dessa forma, entendo que o material de apoio cumpriu com o seu objetivo principal, que era tornar o aluno proficiente no gênero discursivo chamada telefônica, porém ele pode ser aprimorado, com a inserção do tema cortesia, objetivando aperfeiçoar a interação comunicativa dos sujeitos de pesquisa.

Este estudo contribui não só para responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, mas também para a minha formação como professora e pesquisadora. Como professora, tive a oportunidade de estar mais perto dos meus alunos e entender como eles foram adquirindo e fazendo uso de um novo conhecimento tão importante para suas vidas profissionais. Também, pude observar como a teoria torna-se mais atrativa quando o aluno entende a sua aplicabilidade.

Já, como pesquisadora observei o meu crescimento profissional, pois aprendi a buscar, a encontrar a teoria mais adequada para a minha investigação, passei a entender a importância da pesquisa-ação para a minha prática pedagógica e para modificar um dado contexto.

As perguntas, que direcionaram este trabalho, foram respondidas, no entanto durante a análise dos dados apareceram outras que podem ser tratadas a partir de novas pesquisas, como descrevo abaixo:

- A dificuldade do estudante brasileiro para pronunciar os fonemas “e” e “o”, da língua espanhola.
- Como abordar a proximidade das línguas espanhola e portuguesa, evitando o *portunhol*.

Espero que esta pesquisa contribua para outros profissionais da área de língua estrangeira, que busquem novos caminhos para tornar a aprendizagem dos seus alunos mais significativa, principalmente, quando se trata do estudante de curso técnico, que necessita aprender a língua para fins específicos. Visto que um melhor desempenho comunicativo da língua, incidirá diretamente em seu sucesso profissional.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. et all. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 73-86.

ALCARAZ, R. C. Do português ao espanhol: os prós e os contra da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 195-205.

ALIGIERI, J. *Gêneros discursivos no ensino médio: formação continuada do professor de língua portuguesa*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2006.

ALKMIM, A. C. *Telefone é cultura? Um estudo sobre a evolução da telefonia no Brasil*. [S.l.]: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/07/estudo-sobre-telefonia-v4.doc>>. Acesso em: 05 set. 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. ¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua? Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. In: CUNHA, M. J. ; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002. p. 209-215.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Comércio*. Brasília, 2000.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BELTRÁN, B. A. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, Madrid, n. 44, p. 5-29, 1998.

BORBA, F. S. *Fundamentos da Gramática Gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2004.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. vol. 32. Campinas, p. 71-87, jan./jun. 1999.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BYRAM, M.; G. ZARATE. *Definitions, Objectives and Assesment of Sócio-Cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa. 1994

CABALLERO, J. La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura. *Frecuencia L*, Madrid, n. 7, p. 3-11, 1998.

CALVI, M. V. El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. In: II CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS, 2003, Amsterdam. *Actas...* Amsterdam: MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIAS DEL REINO DE ESPAÑA, 2003, p. 107-122.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et all. (Org.). *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000. p. 48-63.

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

CANDEAS, A. Difusão da língua espanhola no Brasil é tema de debates na Colômbia. In: MACHADO, M. C. *Portal do Ministério da Educação – MEC, Brasília*, 03 abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2008.

CANDIA-ARAIZA, R. O espanhol Tex-Mex dos Estados Unidos. *Revista Espaço Acadêmico, Texas*, n. 18, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/018/18caraiza.htm>> Acesso em 15 jan. 2009.

CAPDEVILA, N. T.; PUERTAS, E. El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencia como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencias. [S.l]: *Revista Electrónica Elenet*, n. 2, nov. 2006. Disponível em: <[http://www.elenet.org/revista/espanol/lenguajextranjera/revista2/nitzia\\_tudela\\_elementos\\_socioculturales.html](http://www.elenet.org/revista/espanol/lenguajextranjera/revista2/nitzia_tudela_elementos_socioculturales.html)> Acesso em: 30 nov. 2007.

CASAL, I. I. *Diversidad Cultural en Aula de E/LE: La Interculturalidad como Desafío y como Provocación*. [S.l]: Aulaintercultural, 2004. Disponível em: <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DIVERSIDAD.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2007.

COTO, M. E.; VALDERRAMA, Y. F. de. *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, 2006.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P. et all. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 95-106.

DELL HYMES, H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et all. (Org.). *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000. p. 27-46.

DIZ, J. B. M. A nova ordem mundial e os processos de integração regionais: perspectivas atuais. In: FREIRE, S. M. (Org.). *Mercosul em Debate*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 111-130.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, 2004. p. 41-70.

FANJUL, A. (Org.). *Gramática de Español: Paso a Paso*. São Paulo: Santillana, 2005.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, 2000, Madrid. *Anais...* Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE, 2000. p. 59-80.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2001. p. 39-48.

FREIRE, M. T. R. M. Síntesis gramatical de la lengua española. São Paulo: Enterprise, 1999.

FREIRE, S. M. (Org.). *Mercosul em Debate*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

FREITAS, R. L. B. Produção de uma notícia: uma experiência com gêneros textuais em aula de inglês no ensino fundamental. In: DAMIANOVIC, M. C. et all. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 231-250.

FLORES, M. C. G. *O Mercosul no Discurso do Governo Brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.



FILHA, M. P. *Em debate, o ensino e a certificação das línguas portuguesa e espanhola*. Portal do Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2008.

GARCÍA, M. J. B. *Comunicación e interculturalidad: Análisis de usos (des) corteses en los medios de comunicación y su aplicación didáctica*. 2008. 118 f. Dissertação (Máster Universitario de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Granada, Granada, 2008.

GARCÍA, C. M. *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. Madrid: Catarata, 2005.

GARCÍA, P. G. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. [S.l.]: *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 0, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/redele/revista/garcia.shtml>> Acesso em: 07 dez. 2007.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

GUANDALINI, G. e DUAILIBI, J. *Mais um olé!* Revista Veja, Ano 40, n. 41, p. 64-67, 17 out. 2007.

GUBERMAN, M. El español en Brasil: las políticas educacionales y la industrial editorial. In: II CONGRESO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2002, Valladolid. *Anales...* Valladolid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE, 2002. p. 2-4.

História do telefone. *Portal São Francisco*, [S.l.]: Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/historia-do-telefone/historia-do-telefone.php>>. Acesso em 10 fev. 2008.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil. In: ESTUDIOS HISPÁNICOS, 1993. Brasília. *Anuario...* Brasília: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE, 1993. p. 11-15.

INFANTE, A. Brasil será refugio de empresas espanholas em 2009. *BBC Brasil*, Brasília, nov. 2008. Disponível em

<[http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/11/081128\\_espanhaempresas\\_ai\\_mp.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/11/081128_espanhaempresas_ai_mp.shtml)>. Acesso em: 15 jan. 2009.

ILARI, R. O Estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

LLOBERA, M. et all. (Org.). *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. BRITO; K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LOUSADA, E.; DAMIANOVIC, M. C. A elaboração de Material Didático para o ensino de língua inglesa: um estudo preliminar baseado na noção de gênero de texto. In: DAMIANOVIC, M. C. et all. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 199-214.

LOUSADA, E. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P. et all. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 73-86.

\_\_\_\_\_. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. et all. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 33-42.

MACHADO, M. C. Difusão da língua espanhola no Brasil é tema de debates na Colômbia. *Portal do Ministério da Educação – MEC*, Brasília, abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2008.

MANGAS, G. G.; LOSA, M. C. M. *Técnicas de conversación telefónica*. Madrid: Edelsa, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábolas, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et all. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARIETO, M. L. Nafta. *O Portal da Administração*, Sorocaba, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/nafta/10257/>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

MARTINS, I. G. S. O mundo é plano. *Associação cultura e atualidade*. São Paulo, out. 2006. Disponível em <<http://www.acea.org.br/vernoticia.php?id=86>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MARTINS, R. A Fundamentação da Telefonia através da História. [S.l]: *Museo do Telefone*. 2002. Disponível em: <<http://www.museudotelefone.org.br/invencao.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros Textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

MILANI, E. M. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.

MIQUEL, L. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, Madrid, n. 5, p. 3-14, 1999.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, Madrid, n. 9, p. 15-21, 1992.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-24, 2002.

\_\_\_\_\_. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual Para uma Ação Política. In: BARBARA, L.;

RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-60.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

PALMA, D. V. Gêneros Textuais e sua relação com o Passado e o Presente. In: BASTOS N. M. B. (Org.). *Língua Portuguesa – reflexões lusófonas*. São Paulo: Educ, 2006. p. 29-60.

PEREIRA, L. C. B. A economia e a política do Plano Real. *Revista de Economia Política*. São Paulo, n. 4, p. 129-149, 1994.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P. et all. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-57.

QUINTANA, E. G. *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco Libros, 2007.

RAMOS, R. C. G. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em curso de inglês para fins específicos*. the *ESpecialist*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RIBEIRO, F. Investimento espanhol no Brasil. *Boletim Sociedade Brasileira de Estudos de Empresas Transacionais e da Globalização Econômica*. São Paulo, n. 31, p. 1-2, 2005.

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. de Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trad. de José Manuel Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUES, M. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992.

RODRÍGUEZ, M. F. C. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros, 2005.

SABATER, M. L. Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios. [S.l.]: *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 0, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/redele/revista/sabater.shtml>> Acesso em: 21 set. 2007.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 54-60.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: Um caminho para o ensino de linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, 2004. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, L. M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 182-191.

SILVA, M. G. T. Competência Comunicativa e Formação do Professor de Língua Estrangeira. *Revista Querubim*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 129-138, 2007.

SILVA, V. M. *Uma unidade didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio: Ações e reações dos alunos*. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

VALLIM-GAZOTTI, M. A. A noção de gênero textual no ensino de inglês geral: Relato de uma experiência. In: DAMIANOVIC, M. C. et all. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 43-72.

VAN EK, J. A. *Objectives for foreign language learning*: vol. I Scope. vol. II Levels. Estrasburgo: Conselho da Europa. 1985/86.

VÁZQUEZ, L. Llegada a una cultura: El choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos. *Revista Electrónica Elenet*, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <[http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada\\_a\\_una\\_nueva\\_cultura.asp](http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp)>. Acesso em: 23 ago. 2008.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. *História para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2001.

VILASECAS, A. O. *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen, 2000.

WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA, M. et all. (Org.). *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000. p. 83-90.




ZAOUAL, H. *Globalização e Diversidade Cultural*. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEULLI, E. *Apresentação oral nas aulas de língua espanhola – Desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Transcrição da produção inicial

Os problemas apresentados na produção inicial foram identificados de acordo com a legenda abaixo:

Legenda	
	Problemas fonéticos
	Problemas gramaticais
	Problemas pragmáticos

### Gravação 1:

**R: Recepcionista de la Agencia Turistour**

**A1: Alumno**

R: ¡Turistour, buenos días!

A1: Yo me llamo XXXX, soy brasileña y yo voy quedarme en casa de amigos en Chile y me gustaría saber un poquito más a respecto del itinerario de la excursión a la Paraíso. ¿Usted me puedes informar, informarme la durazno de la excursión?

R: ¿De cuál excursión?

(Pausa)

R: Un Viña, un Valparaíso, un a la montaña, un Portillo, un viña mediodía, un viña día completo. ¿Cuál la excursión que desea saber?

A1: ¡Ah, sí! ¿Y cuánto es el día completo por persona?

(Pausa)

R: Pero, ¿para cuál excursión? ¿Viña, a la vinícola?

A1: ¿Puede repetirme?

R: ¿Por una vinícola?

A1: ¿O qué está incluso la excursión?

R: El guía, el transporte y la degustación.

(Pausa)

A1: Sí, ¿y cuál los itinerarios?

(Pausa)

R: Te lo recogen en el hotel, lo llevan al viñedo, hace la degustación y luego, luego regresan a su hotel.

A1: ¡Ah, sí! ¿Y si llover? É... ¿la excursión ocurre o es desmarcada? ¿Si llover, é... la excursión ocurre.



- R: ¡No entiendo!  
 A1: É... gracia. Muchas gracias.  
 R: Ok.  
 A1: É... yo voy entrar en contacto.

## Gravação 2:

### R: Recepcionista de la Viña Aquitania

#### A2: Alumno

- R: ¡Viña Aquitania, buenos días!  
 A2: ¡Olá, buenos días! Me llamo XXXX, yo tengo una tienda de vino en Brasil. Y me gustaría saber más sobre usted. É... ¿pode hablar sobre sus vinhos?

(Pausa)

- A2: ¡Olá!  
 R: Necesita comprar vinos en Brasil o necesita pedirlos, porque nosotros tenemos distribuidor en Brasil.  
 A2: Exportación... é comprar en Chile y transportar para el Brasil.

(Pausa)

- R: Lo que pasa es que tenemos un distribuidor exclusivo en Brasil.  
 A2: Yes, sí, sí... É... ¿de qué tipos de vinhos usted tiene? ¿Aló?  
 R: Tenemos vinos reserva.  
 A2: Sim.  
 R: Cabernet Sauvignon.  
 A2: ¿Puede repetir, por favor?  
 R: Cabernet Sauvignon.  
 A2: ¿Carbone? ¡Ah, sí! Carbonet. É... ¿usted exportan para Brasil o nunca?  
 R: Sí, exportamos. Tenemos un exportador exclusivo.  
 A2: Sí, É... tú, ¿cuál los días de visita que yo pódo é... é... ir en tua viña.

(Pausa)

- R: ¿Necesita hablar con el gerente de exportación o es una visita turística?  
 A14: É... ¿tiene o número dele?

(Pausa)

- R: Tiene que escribirle al siguiente correo [adomange@aquitania.cl](mailto:adomange@aquitania.cl)  
 A2: ¿Puede repetir?  
 R: [adomange@aquitania.cl](mailto:adomange@aquitania.cl)  
 A2: Sí, obrigado. É este...  
 R: Tiene que escribirle que necesita de una visita para hablar el tema de exportación y no para turismo, porque sino van a llevarle en parte de turismo.  
 A2: Muchas gracias

(Pausa)

- R: De nada, hasta luego.

**Gravação 3:****R: Recepcionista de la Agencia Turistour****A3: Alumno**

R: ¡Turistour, buenos días!

A3: ¡Hola! Soy brasileña y **gustaría de** obtener algunas informaciones sobre la excursión para Viña del Mar.

R: ¿Qué desea saber?

A3: ¿De cuánto tiempo es **la viaje** de Chile hasta Viña?

R: Una hora y treinta aproximadamente.

A3: ¿Lo qué **oferecen** en **la viaje**?

R: Perdón.

A3: ¿Lo qué **oferecen en la viaje**? Alimentación... ¿lo que más?

R: No.

A3: ¿No **oferecen**?

R: El viaje es solamente una excursión panorámica de la ciudad de Viña del Mar y Valparaíso.

A3: ¡Ah, sí! ¿Cuál es el precio?

R: 30.000 pesos por persona.

A3: ¿Qué tipo de transporte? ¿Autobús?

R: Sí.

A3: ¿Grande o pequeño?

R: Depende de la cantidad de pasajeros.

A3: ¡Ah, sí! ¿Cuál es la duración **del** paseo?

R: Todo el día.

A3: ¿Cuánto tiempo?

R: Todo el día.

A3: ¡Ah, sí!

R: Regresa al hotel a las seis de la tarde.

A3: Sí, ¿cuál es su nombre?

(Pausa)

R: Karina.

A3: Gracias, Yo entro en contacto con ustedes, ¿sí?

R: Ok.

A3: Gracias.

**Gravação 4:****R: Recepcionista de la Viña Concha y Toro****A4: Alumno**

R: ¡Viña Concha y Toro, buenos días! Habla Carolina.

A4: ¡Buenos días! Yo me llamo XXXX y soy brasileña y voy a Chile en vacaciones.

R: Ya.

A4: Y a mí me gustaría de saber los horarios de **visita** de **ustedes** y lo que hay en la **visita**.

(Pausa)

R: Ya, ¿en el día de hoy?

(Pausa)

A4: Yo no comprendo. ¿Puede hablar más despacio?

R: Sí, ¿es para el día de hoy?

(Pausa)

A4: ¿Cómo?

R: ¿Para el día de hoy o para mañana?

A4: Ah, mañana.

R: Para mañana, ¿A la mañana o a la tarde?

A4: Sí.

(Pausa)

R: ¿Cómo?

(Pausa)

R: Para mañana. ¿A la mañana o a la tarde?

A4: Isso.

(Pausa)

A4: ¿Para mañana, a la mañana?

(Pausa)

R: ¿Aló?

(Pausa)

A4: ¿Cuál?

(Llamada finalizada)

### Gravação 5:

**R: Recepcionista del Hotel**

**A5: Alumno**

R: ¡Hotel Presidente, buenos días!

A5: ¡Buenos días! Mi nombre es XXXX.

R: ¡Buenos días!

A5: Yo soy brasileña. Me gustaría de saber sobre el hotel porque yo pretiendo viajar para el Chile.

R: Ya.

A5: Ah, en el final del año.

R: ¿De lo qué necesita?

A5: En el final del año.

R: Puede hablar más alto que no le escucho.

- A5: Perdón. Mi nombre es XXXX, yo soy brasileña y me gustaría **de sabré** sobre el hotel porque yo **pretiendo** viajar para **el** Chile.
- R: Ya, ¿qué fecha?
- A5: Me gustaría **de** ir en el final del año sin fecha definida.
- R: Fin del año. ¿Qué lo necesita saber?
- A5: Me gustaría **de** saber dónde el hotel se queda, está ubicado, lo qué tiene en el hotel, se incluye en la diaria cena.
- R: Ya... nuestro hotel es un hotel de tres estrellas, está ubicado en una cuadra de la avenida principal que es Providencia, estamos cerca de estación de metro...
- A5: Hum, hum...
- R: ...a una cuadra. Estamos a diez minutos del centro nuevo de Providencia y a diez minutos del centro antiguo de Santiago.
- A5: Hum, hum...
- R: La habitación esta incluye lo que es el desayuno.
- A5: Hum, hum...
- R: Buffet americano servido en el restaurante del hotel, y también, Internet gratuito por los huéspedes.
- A5: Sí.
- R: Wi-fi en la dependencia del hotel, en caso, que no tenga su computador, sí lo tenemos en la oficina, con dos computadores disponibles a las 24 horas.
- A5: ¿Y los cuartos son... **é... é...** para una persona, para **duas** personas o yo escojo?
- R: Hay habitaciones simple, doble o triple.
- A5: Muchas gracias, informaciones. Hasta luego
- R: ¡Perfecto!

## ANEXO B – Material de apoio

**LLAMADA TELEFÓNICA**

*"En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es un niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta. He edificado mi casa también como un juguete y juego en ella de la mañana a la noche".*  
Pablo Neruda

Módulo 1 – Fonética

**Fonética**

**16 Ejercicios**

1) Escriba el nombre de las letras que oigas: (Marco – Pista 2)

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_  
d) \_\_\_\_\_ e) \_\_\_\_\_ f) \_\_\_\_\_

2) Escriba los nombres que escuches: (Marco – Pista 3)

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

3) Ordena los apellidos españoles de acuerdo con lo que escuches: (Marco – Pista 4)

(     ) Cervantes	(     ) Toledo	(     ) Gomez	(     ) Moreno
(     ) Gil	(     ) García	(     ) Menéndez	(     ) Alonso
(     ) Borges	(     ) Parra	(     ) Urrutia	(     ) Mutis
(     ) Fernández	(     ) Nieva	(     ) Lorca	
(     ) Chosa	(     ) Blázquez	(     ) Mateos	

4) Escuche y relacione los países con sus códigos internacionales: (Marco – Pista 13)

a) Chile	(     ) 34
b) España	(     ) 58
c) Perú	(     ) 1
d) Estados Unidos	(     ) 51
e) Venezuela	(     ) 56

5) Completa los huecos con las palabras que faltan: (Marco – Pista 16)

a) Diálogo 1:

A: El teléfono de Iberia, por favor.

B: 9 \_\_\_\_\_ 0

A: Gracias.

b) Diálogo 2:

A: El teléfono de RENFE, por favor.

B: \_\_\_\_\_ 2402 \_\_\_\_\_

A: Gracias.

c) Diálogo 3:

A: El \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_, por favor.

B: \_\_\_\_\_

A: Gracias.

---

<sup>16</sup> Os áudios utilizados neste material de apoio pertencem aos livros: Marco, editora EN CLAVE/ELE; Arriba 3, editora Santillana, 15 Minutos / Espanhol, editora Publifolha, porém os exercícios foram desenvolvidos pela professora pesquisadora (por mim).

## d) Diálogo 4:

A: El \_\_\_\_\_.

B: \_\_\_\_\_

A: \_\_\_\_\_

6) Pon **V** para verdadero o **F** para falso: (Arriba 3 – Pista 23)

a) ( ) El nombre del Hotel que Alberto está hospedado es Presidente.

b) ( ) La operadora se llama Ana Luisa.

c) ( ) Él vive en Chile, pero está estudiando en México.

d) ( ) Él piensa que Susana es extraña.

e) ( ) Él habla con su hermana, pues su madre no consiguió llegar en casa a causa de la lluvia.

f) ( ) Él compró para Susana un compacto de canciones típicas.

g) ( ) La madre de Alberto se llama Mercedes del Barrio.

h) ( ) A Alberto le gusta mucho el curso y el lugar.

## 7) Escucha los diálogos y completa los huecos con las palabras que faltan: (Arriba 3 – Pista 24)

## a) Diálogo 1:

A: \_\_\_\_\_

B: Por favor, ¿ \_\_\_\_\_ ?

A: Ese \_\_\_\_\_ no vive \_\_\_\_\_.

B: ¡Qué raro! He conseguido ese número en \_\_\_\_\_... ¿Es el \_\_\_\_\_ ?

A: No, \_\_\_\_\_ . Este es el \_\_\_\_\_ .

B: Perdón, \_\_\_\_\_ .

A: No pasa nada.

## b) Diálogo 2:

A: ¡Dígame!

B: ¿ \_\_\_\_\_ ?

A: ¿De parte de \_\_\_\_\_ ?

B: De Rodrigo, \_\_\_\_\_ .

A: Un momento. Ya se pone [...] Perdón,

\_\_\_\_\_ ¿ \_\_\_\_\_ ?

B: No, gracias, la \_\_\_\_\_ más tarde. Hasta luego.

A: \_\_\_\_\_ .

## 8) Escucha la conversación telefónica y ordene el diálogo: (Folha – Pista 13)

( ) ¿Le puede decir que me llame, por favor?

( ) Dígame, Susana Castillo al habla.

( ) José Ortega de Imprentas Lacuesta.

( ) Buenos días. Quisiera hablar con Julián López, por favor.

( ) ¿De parte de quién?

( ) Lo siento. La línea está comunicando.

## 9) Vea los vídeos de comunicación telefónica y contesta lo que te pide:



Vídeo 1: Situación incorrecta.

1) El señor está con un problema en su teléfono. Lea las frases y señale con V las verdaderas y F las falsas:

- a) (    ) Al llamar el cliente, la recepcionista utiliza una forma de tratamiento formal.
- b) (    ) El técnico irá a la casa del cliente por la mañana.
- c) (    ) El apellido del cliente es Jamona.

Vídeo 2: Situación correcta.

1) Completa los huecos con las respuestas más adecuadas:

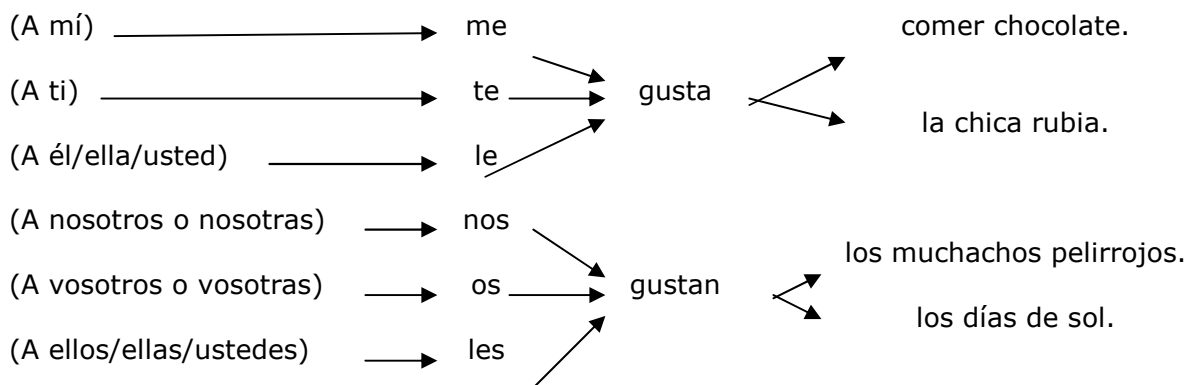
- a) Nombre del cliente: \_\_\_\_\_
- b) Nombre de la empresa: \_\_\_\_\_
- c) Nombre del técnico: \_\_\_\_\_
- d) Horario de la visita del técnico: \_\_\_\_\_
- e) Documento necesario durante la visita: \_\_\_\_\_
- f) Número del teléfono de la empresa: \_\_\_\_\_
- g) Saludo utilizado: \_\_\_\_\_

Vídeo extraídos de <http://www.youtube.com>

## Módulo 2: Gramática

## Gramática

## 1 - Verbo Gustar



Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".

Ej.: A mí me gusta comer chocolate o me gusta comer chocolate.  
A ella le gusta la chica rubia o le gusta la chica rubia.

A nosotros nos gustan los muchachos pelirrojos.  
A vosotros os gustan los días de sol.

A mí me gustan los muchachos pelirrojos.  
A ellas les gusta comer chocolate.

**Ejercicios**

1) Completa los huecos con gusta o gustan:

- A Carlos le \_\_\_\_\_ telefonar.
- A Juan y Carlos les \_\_\_\_\_ hablar por teléfono.
- A María le \_\_\_\_\_ los nuevos portátiles.
- ¿A ti te \_\_\_\_\_ los locutorios de Londres?
- A mí me \_\_\_\_\_ el pisco sour.
- A mi hermana le \_\_\_\_\_ los teléfonos inalámbricos.
- ¿A vosotros os \_\_\_\_\_ atender la llamada?
- A Juan le \_\_\_\_\_ los teléfonos públicos.
- A mis abuelas les \_\_\_\_\_ dejar mensaje en el contestador automático.
- A Miguel le \_\_\_\_\_ comprar tarjetas de teléfonos públicos.

2) Lea los pequeños diálogos y rellena los huecos con las forma adecuada del verbo gustar:

a) ¡Hola! Yo me llamo Soledad, pero todos me llaman de Pili. A mí me \_\_\_\_\_ mucho hablar por teléfono con mis amigos.

b) Juan es el chico más guapo de la escuela. A él le \_\_\_\_\_ la tecnología, pero a su hermano más nuevo le \_\_\_\_\_ los libros de literatura.

c) A nosotras nos \_\_\_\_\_ comprar nuevos portátiles. Todos los días salen unos modelos nuevos.

d) ¿Te \_\_\_\_\_ hacer llamadas a larga distancia? Cuando viajo al exterior llamo a mi mamá a cobro revertido.

3) Lea las frases abajo y reescríbalas cuando necesario:

a) ¡Hola! Soy brasileña y **gustaría de** obtener algunas informaciones sobre la excursión para Viña del Mar.

\_\_\_\_\_

b) **Me gustaría de** saber sobre el hotel porque yo pretendo viajar para Chile en el próximo año.

\_\_\_\_\_

c) **A mí me gusta** las cabinas telefónicas.

\_\_\_\_\_

d) ¿**Te gustan** los vinos chilenos?

\_\_\_\_\_

e) **A ellos le gustaría** hacer un viaje a Chile.

\_\_\_\_\_

4) Escriba un pequeño texto relatando lo qué más te gusta cuando hace o recibí una llamada telefónica.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Y lo que te deja bastante aburrido (a) durante una llamada telefónica, sea, para una empresa o para un amigo:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 2 – Artículos

Los artículos son palabras variables que indican género, número y atribuyen carácter definido o indefinido.

	MASCULINO	FEMENINO
SING.	EL / UN	LA / UNA
PLURAL	LOS / UNOS	LAS / UNAS

Función:	Ejemplos:
A) Antecedan sustantivos e identifican el género de los sustantivos.	<b>La</b> hermana de Pepe trabaja en <b>el</b> banco.
B) Delante de horas, días de la semana y fechas.	Son <b>las</b> diez en punto. La clase empieza <b>el</b> lunes. Nací <b>el</b> 23 de septiembre de 1958.
C) La forma <b>el / un</b> sustituye <b>la</b> solamente delante de sustantivos que empiezan con <b>a</b> o <b>ha</b> tónicas.	<b>El</b> <u>a</u> gua fría. / <b>Las</b> <u>a</u> gua frías. Un <u>h</u> ada madrina. / <b>Una</b> <u>b</u> ella hada madrina.
D) Delante de nombres de mares, océanos, ríos, cadenas de montañas, grupo de islas y puntos cardinales.	<b>Los</b> Andes son muy hermosos. <b>Las</b> Islas Baleares están en España. <b>El</b> Atlántico tiene aguas frías.
E) Con sobrenombres o apodos.	<b>El</b> Gordo es muy chévere.
F) No se utilizan artículos delante de nombre de países, continentes, regiones, estados, provincia, <i>salvo en casos especiales</i> .	España es un país que tiene una cultura muy rica. <b>La</b> España del flamenco. <b>El</b> Chile de los vinos.
G) No se utiliza artículos delante de nombre de personas, pero se utiliza cuando se hace referencias a los integrantes de una familia.	Carlos es abogado en una gran empresa. Los Suárez cenaron aquí anoche.
H) Delante de sustantivos terminados en "aje" se utiliza el artículo masculino. Y delante de palabras terminadas en "umbre" se utiliza artículo femenino.	El viaje fue estupendo. María tiene la costumbre de hablar alto.

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".

### Ejercicios

1) Complete los huecos con los artículos determinados:

- |                   |               |                     |                    |
|-------------------|---------------|---------------------|--------------------|
| a) ____ garaje    | b) ____ nariz | c) ____ camión      | d) ____ teléfono   |
| e) ____ ordenador | f) ____ avión | g) ____ llamada     | h) ____ portátiles |
| i) ____ paisaje   | j) ____ viaje | k) ____ auriculares | l) ____ agua       |
| m) ____ hotel     | n) ____ viña  | o) ____ vino        | p) ____ jueves     |

2) Pon o no el artículo determinado delante de las frases abajo:

- a) \_\_\_\_\_ María trabaja en \_\_\_\_\_ aduana.  
 b) \_\_\_\_\_ España del flamenco.  
 c) \_\_\_\_\_ Sánchez viven en \_\_\_\_\_ Andes.

- d) \_\_\_\_\_ Valparaíso es \_\_\_\_\_ capital del Chile.  
 e) A \_\_\_\_\_ once de \_\_\_\_\_ mañana, voy al museo Pablo Neruda.  
 f) \_\_\_\_\_ viernes haremos \_\_\_\_\_ llamadas telefónicas.  
 g) \_\_\_\_\_ aguas del Pacífico son frías.  
 h) \_\_\_\_\_ Gafotas es \_\_\_\_\_ apodo de Manuelito.  
 i) Aquí es \_\_\_\_\_ garaje de mi piso.  
 j) Vamos al mercado comprar \_\_\_\_\_ legumbre.

3) Conozca una piedra famosa en Chile y completa los huecos con los artículo determinados

\_\_\_\_\_ nombre LAPISLÁZULI, proviene del latín lápiz (piedra) y lazuli del árabe (azul). Es una piedra opaca de color azul.

\_\_\_\_\_ lapislázuli se ha usado desde \_\_\_\_\_ antigüedad en \_\_\_\_\_ confección de mosaicos y otras obras de incrustación así como para adornos esculpidos y jarrones entre otros. En \_\_\_\_\_ pasado se molía para hacer un pigmento llamado azul de ultramar, pero ha sido remplazado por sustancias artificiales. Una imitación del lapislázuli, que se obtiene por teñido de cuarzo cortado, es conocida como lápiz suizo. \_\_\_\_\_ mineral jaspe, cuando se tiñe de azul, se llama lápiz alemán, u ónice azul.

Afganistán y Chile son \_\_\_\_\_ países que poseen los depósitos más grandes de lapislázuli. Esta piedra está compuesta por 14 minerales, entre ellos destaca \_\_\_\_\_ lazurita, que es \_\_\_\_\_ que proporciona \_\_\_\_\_ típico color azul.

Texto extraído / adaptado de <http://www.lapislazulifaba.com/>

### 3 – Pronombres Personales / Formas de Tratamiento

#### Pronombres Personales

S	1ª. Yo
I	2ª. Tú
N	
G.	3ª. Él / Ella / Usted
P	1ª. Nosotros (as)
L	2ª. Vosotros (as)
U	
R	3ª. Ellos / Ellas / Ustedes
A	
L	

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".



Ojos:

Tú y Vosotros: Tratamiento informal

Usted y Ustedes: Tratamiento formal

#### Ejercicios

1) Lea el texto abajo y completa los huecos con los artículos adecuados:

- a) \_\_\_\_\_ es el señor Hernández.  
 b) ¿\_\_\_\_\_ eres el hermano de Juanita?  
 c) \_\_\_\_\_ es mi hija.

- d) \_\_\_\_\_ vamos a la viña Undurraga.  
 e) \_\_\_\_\_ van al funicular del zoo.  
 f) ¿\_\_\_\_\_ tuvisteis clases de español ayer?  
 g) \_\_\_\_\_ hice los ejercicios de japonés.  
 h) \_\_\_\_\_ es el jefe de exportación.

2) Lea las frases y complete los huecos con los pronombres personales correctos:

- a) ¿\_\_\_\_\_ eres argentino?  
 No, \_\_\_\_\_ italiano.  
 b) ¿\_\_\_\_\_ viven en Estados Unidos?  
 Sí, \_\_\_\_\_ viven en Nuevo México, Estados Unidos.  
 c) ¿\_\_\_\_\_ van al cine?  
 No, \_\_\_\_\_ van al cine.  
 d) ¿\_\_\_\_\_ hice una llamada para Uruguay?  
 e) ¿\_\_\_\_\_ sois estadounidenses?  
 f) ¿\_\_\_\_\_ estamos hospedados em cuál hotel?  
 g) ¿\_\_\_\_\_ comes carne de vacuna?  
 h) ¿\_\_\_\_\_ son estudiantes de Comercio Exterior.

#### 4 – Formas de Tratamiento / Uso de Don y Doña o Señor, Señora y Señorita

##### Don y doña

Estas formas de tratamientos se utilizan delante de nombre propio en el tratamiento formal.

Ej.: Don Antonio vive en la calle Pedro de Valdivia.  
 Doña Ana hace una comida muy exquisita.

##### Señor, señora y señorita

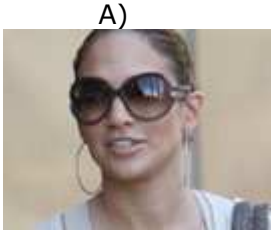
Estas formas de tratamiento se utilizan delante de apellidos en el tratamiento formal.

Ej.: La señora Sánchez vive en aquella finca.  
 La señorita León está en el teléfono.  
 El señor Silva es brasileño.

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".

#### **Ejercicios**

1) Mire las figuras abajo y completa con la forma más adecuada:

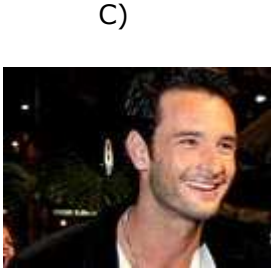


Mello

\_\_\_\_\_ López



\_\_\_\_\_



Almodóvar

\_\_\_\_\_ Rodrigo



\_\_\_\_\_



Pitt

\_\_\_\_\_ Cristina



\_\_\_\_\_



Arantes

\_\_\_\_\_ Gustavo



\_\_\_\_\_



Neruda

\_\_\_\_\_ Violeta Parra



\_\_\_\_\_

## 5 – Pronombres Interrogativos

Son las palabras usadas para preguntar, de manera directa (con signos de interrogación), o indirecta.

a) Qué: se usa para preguntar algo sobre las cosas. Cuando hay preposición, ésta precede al pronombre interrogativo.

Ej.: ¿Qué es eso?  
 ¿Para qué quieres el vaso?  
 No me dijo qué quiere.

b) Quién/es: se usan para hacer una pregunta sobre personas. Cuando se usa preposición, ésta precede al pronombre interrogativo.

Por ejemplo:

Ej.: ¿Quiénes llamaron?  
 ¿Con quién vas a ir?  
 Me contó con quién va a ir.

c) Cuál/es: siempre piden una selección de una lista real o imaginaria

Ej.: ¿Cuál es tu número de teléfono?  
 ¿Cuáles son sus comidas favoritas?  
 Quiero saber cuál es su nombre.

d) Cuánto/s, Cuánta/s: se usan para preguntar sobre una cantidad.

Ej.: ¿Cuánto tiempo necesitas?  
 ¿Cuántos libros hay en la estantería?

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".

### Ejercicios

1) Completa las frases con los pronombres interrogativos:

- a) ¿                    se llama?
- b) ¿                    haces?
- c) ¿                    eres?
- d) ¿                    estudias?
- e) ¿                    hermanos tienes?
- f) ¿                    son tus amigos?
- g) ¿                    es tu casa?
- h) ¿                    años tienes?
- i) ¿                    se dedicas?
- j) ¿                    trabajas?



2) Abajo sigue algunas respuestas, pero todavía no hay las preguntas. Luego tienes que hacerlas:

a) \_\_\_\_\_  
Mario vive en la calle San Martín.

b) \_\_\_\_\_  
Mi hijo estudia en el colegio Miguel de Cervantes.

c) \_\_\_\_\_  
Señor Gonzalo, aquí es la secretaria de la señora Sánchez.

d) \_\_\_\_\_  
Tenemos vinos tintos y blancos.

e) \_\_\_\_\_  
Hablaré más despacio.

f) \_\_\_\_\_  
Lo siento, no tengo móvil.

g) \_\_\_\_\_  
El nueve, cinco, cinco, dieciocho, cuarenta y tres.

h) \_\_\_\_\_  
No, llamaré más tarde.

## 6 – Perífrasis Verbal

La perífrasis verbal *Ir + A + Infinitivo* sirve para indicar una acción futura próxima:

Ej.: **Voy a cantar** una canción de Shakira.

La perífrasis verbal es formada por el verbo "Ir" conjugado en Presente de Indicativo, más la preposición "A" y el verbo principal en infinitivo.

Verbo "IR"	Preposición	Infinitivo
Voy		bailar tango.
Vas		estudiar alemán.
Va		andar en bici por las calles.
	A	
Vamos		salir con los amigos.
Vais		beber una gaseosa.
Van		ir a una tienda de regalos.

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Gramática de Español para Brasileños".

### Ejercicios

1) Vea las figuras abajo y haga frases con la perífrasis verbal *ir + a + infinitivo*:

a)



Juan \_\_\_\_\_ (practicar)

b)



Mickey \_\_\_\_\_ (jugar)

c)



Él \_\_\_\_\_ (enseñar)

d)



Ellos \_\_\_\_\_ (enamorarse)

e)



Ella \_\_\_\_\_ (leer)

f)



El teléfono \_\_\_\_\_ (tocar)

g)



Ella \_\_\_\_\_ (hablar)

## 7 – Verbos en Presente de Indicativo:

Llamar	Marcar	Contestar	Telefonar	Costar
Llamo	Marco	Contesto	Telefoneo	Cuesto
Llamas	Marcas	Contestas	Telefoneas	Cuestas
Llama	Marca	Contesta	Telefonea	Cuesta
Llamamos	Marcamos	Contestamos	Telefonamos	Costamos
Llamáis	Marcáis	Contestáis	Telefoneáis	Costáis
Llaman	Marcan	Contestan	Telefonean	Cuestan

Ofrecer	Responder	Pretender	Ponerse
Ofrezco	Respondo	Pretendo	Me pongo
Ofreces	Respondes	Pretendes	Te pones
Ofrece	Responde	Pretende	Se pone
Ofrecemos	Respondemos	Pretendemos	Nos ponemos
Ofrecéis	Respondéis	Pretendéis	Os ponéis
Ofrecen	Responden	Pretenden	Se ponen

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Conjugar es fácil".

### Ejercicios

1) Lea las frases abajo y completa los huecos:

pretendo – ofrece – cuestan – telefono – cuesta – ofrecen - pretendemos

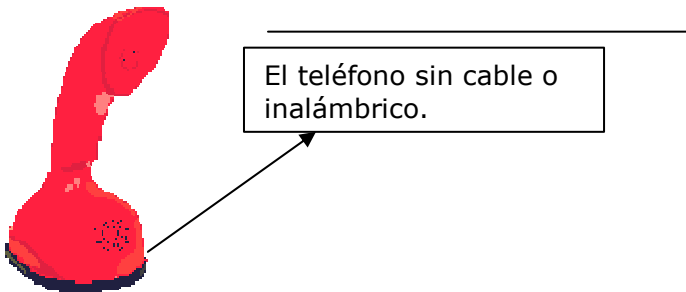
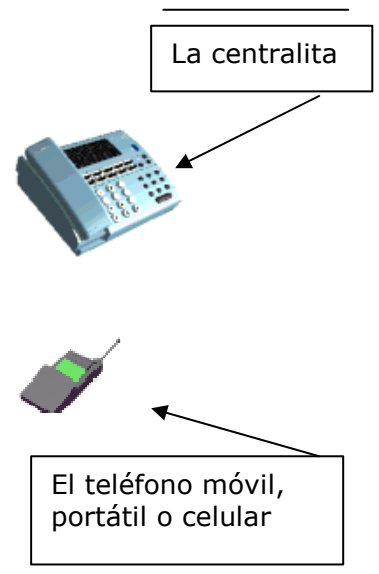
- Yo \_\_\_\_\_ casi todos los días para otros países.
- Nosotros \_\_\_\_\_ ir a la viña Undurraga.
- Turistour \_\_\_\_\_ un autobús con aire acondicionado para llevarnos hasta la montaña.
- Las entradas \_\_\_\_\_ 50 dólares.
- Yo \_\_\_\_\_ hacer un viaje a Argentina.
- La excursión a Valparaíso \_\_\_\_\_ 30.000 pesos chilenos.
- Las viñas \_\_\_\_\_ a los visitantes una copa para probar los vinos.

2) Completa estas frases con la forma correcta del verbo:

- Carmen no \_\_\_\_\_ el teléfono. (responder)
- Mi madre y yo \_\_\_\_\_ todos los días por teléfono. (hablar)
- ¿Tú \_\_\_\_\_ el teléfono en la agenda? (marcar)
- María no \_\_\_\_\_ el teléfono. (contestar)
- Si llama Juan yo no \_\_\_\_\_. (ponerse)

## Módulo 3 – Léxico

## Vocabulario



La cabina telefónica

Figuras extraídas de <http://www.gifmania.com.pt/>

## Frases en el teléfono:

- ☎ ¿Cuál es tu / su (número de) teléfono?
- ☎ ¿Qué número de teléfono tienes / tiene?
- ☎ Me das / da el número de teléfono?
- ☎ Dame tu / su número de teléfono?
- ☎ (Es el) ocho-cuatro-cinco-seis-cuatro-dos-uno.
- ☎ ¿Aló? / ¿Hola? ¿Diga? ¿Dígame? ¿De parte de quién?
- ☎ ¿Puedo hablar con Laura? / ¡Quería hablar con Laura!
- ☎ ¿Quién habla? / ¿Con quién hablo?
- ☎ ¿Puedo dejar algo dicho? / ¿Quiere usted dejar algún recado?
- ☎ ¡No cuelgue, por favor! Un momento, por favor.
- ☎ Soy Laura. / ¡Laura está ocupada! / ¡Laura no está!
- ☎ ¿Puedo enviar un fax?
- ☎ ¿Podría usted hablar más despacio? / ¿Puede volver a llamar más tarde?

- ☎ Sí, ahora se pone.
- ☎ Lo siento, no está.
- ☎ No puede ponerse en este momento.
- ☎ Bueno, no importa. / Llamo más tarde.
- ☎ No. Se ha equivocado de número.
- ☎ Perdón. / Lo siento.

Informaciones extraídas / adaptadas del libro "Arriba 3".



Ojos: Cuando decimos el número del teléfono fijo, solemos decir: el prefijo de uno en uno y el número de dos en dos. Luego el número 933-23-12 (nueve, tres, tres, veintitrés, doce).

### **Ejercicios**

1) Lea las frases abajo y cambie las palabras subrayadas por los sinónimos que aparecen en el recuadro:

aló – contestador automático – dejar un recado – portátil – inalámbrico – ahora se pone – a cobro revertido – interferencia de línea – de larga distancia – está comunicando -

- a) ¡Dígame! \_\_\_\_\_
- b) El teléfono está ocupado. \_\_\_\_\_
- c) Es mejor dejar un mensaje en el buzón de voz.  
\_\_\_\_\_
- d) Necesito comprar un teléfono móvil.  
\_\_\_\_\_
- e) Haré una llamada a cobrar. \_\_\_\_\_
- f) El teléfono sin cable está estropeado. \_\_\_\_\_
- g) Ya le paso con ella. \_\_\_\_\_
- h) Deseo hacer una conferencia para Estados Unidos.  
\_\_\_\_\_
- i) Creo que hay un cruce de líneas. \_\_\_\_\_

2) Traduzca las expresiones:

- a) Dejar un recado en el buzón de voz. \_\_\_\_\_
- b) ¿Dónde está el inalámbrico. \_\_\_\_\_
- c) Lo siento, ahora se pone. \_\_\_\_\_
- d) Una llamada a cobro revertido. \_\_\_\_\_

Módulo 4: Conociendo un poquito de nuestro vecino "Chile".

**Cultura**

- 1) Lectura del texto ¡Qué raro son!
- 2) Vea el mapa del Chile y compare con la geografía brasileña:



3) Ahora veremos un vídeo de la ciudad de Viña del Mar que está ubicada en Chile. Conteste a las preguntas abajo:

a) ¿Lo qué más llamó su atención? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

b) En el vídeo, es posible ver un gran número de casas en los cerros. ¿Qué piensas? Compare con Brasil.

---

---

---

---

---

---

c) Viña del Mar es una ciudad costera y atrae un gran número de turistas en el verano. Compare con las ciudades costeras de Brasil, ¿cuáles son las diferencias?

---

---

---

---

---

---

4) ¿Qué harías delante de las siguientes situaciones?

a) ¿Cómo tú reaccionarías si un chileno te diera agua del grifo?



Figura extraída de <http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/personalidades.html>

---

---

---

---

---

---

b) ¿Tú comerías pancho con aguacate?



Figura extraída de archivo particular

---

---

---

---

---

---

c) El correo electrónico que recibirás es de una brasileña que vive hace unos 4 años en Chile. Léalo y vea las afirmaciones que ella hace de la cultura chilena. Discuta con tu compañero y después con los otros alumnos:

---

---

---

---

---

---

5) Siguen algunos datos de Chile:



**Ubicación:**

Chile es un país ubicado en el extremo suroeste de América del Sur. Su nombre oficial es República de Chile y su capital es la ciudad de Santiago de Chile.

Chile comprende una larga y estrecha franja de tierra conocida como Chile continental, entre el Océano Pacífico y la Cordillera de los Andes.

En 1979, Chile fue dividido políticamente en trece regiones, las que se subdividen en provincias (estados) y éstas en comunas (municipios). En la actualidad, el país cuenta con 15 regiones, 53 provincias y 346 comunas en total.

**Población:**

La población chilena es mayoritariamente de origen mestizo, derivado de la mezcla racial entre los conquistadores españoles y los pueblos indígenas.

**Moneda:**

La moneda chilena es el peso chileno.

**Política:**

En 1970 es electo Salvador Allende con el apoyo de la Unidad Popular, obteniendo el 36,3% de los votos por lo que se requirió el pronunciamiento del Congreso. Su gobierno enfrentó muchos problemas económicos externos (como la crisis mundial 1972-1973), una errática política económica, más la fuerte oposición del resto del espectro político y del gobierno estadounidense de Richard Nixon. El cobre fue nacionalizado finalmente, pero esto no impidió que el país cayera en una fuerte crisis económica y que la inflación llegara a cifras de alrededor del 600 y 800%. Finalmente, el 11 de septiembre de 1973 se produce un Golpe de Estado que acaba con el gobierno de Allende, quien se suicida tras el bombardeo al palacio de La Moneda.

Augusto Pinochet tras el golpe de estado se instaura una Dictadura encabezada por Augusto Pinochet, Comandante en Jefe del Ejército. En este período, se establece una dura represión contra la oposición y se producen diversas violaciones a los derechos humanos que termina con más de 3.000 asesinados, 35.000 torturados, más de 1.000 detenidos desaparecidos y alrededor de 200.000 exiliados. La democracia que culmina con el plebiscito del 5 de octubre de 1988 y la victoria de la opción No con un 56% de los votos. Augusto Pinochet deja el cargo el 11 de marzo de 1990.

**Literatura:**

Gabriela Mistral  
(1889 – 1957)

La niñez de la autora está marcada por la ausencia del padre, que abandonó a su familia cuando Gabriela tenía tres años. En 1904 comienza a trabajar como profesora ayudante en la Escuela de La Compañía Baja y empieza a mandar colaboraciones al diario El Coquimbo de La Serena. Al año siguiente escribe periódicamente en el diario anteriormente mencionado y en La Voz de Elqui de Vicuña. Estudia en la Escuela Normal de Copiapó (Actual Universidad de Atacama) obteniendo el título de Profesora Normalista. Desde 1908 es maestra en la localidad de La Cantera y después en Los Cerillos. Como maestra le encantaban los estudiantes y sentía el deber de educar y enseñar. Para ella los libros eran algo sagrado. Posteriormente, en 1910, valida sus estudios ante la Escuela Normal N° 1 de Santiago y obtiene el título oficial de Profesora de Estado, otorgado por el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Pablo Neruda  
(1904-1973)

Neftalí Ricardo Reyes Basoalto (quien escribiría posteriormente con el seudónimo de Pablo Neruda) nació en Parral el año 1904, hijo de don José del Carmen Reyes Morales, obrero ferroviario y doña Rosa Basoalto Opazo, maestra de escuela, fallecida poco años después del nacimiento del poeta. En 1921 se radica en Santiago y estudia pedagogía en francés en la Universidad de Chile, donde obtiene el primer premio de la fiesta de la primavera con el poema La canción de fiesta, publicado posteriormente en la revista Juventud.

### **Principales Productos:**

La economía chilena es conocida internacionalmente como una de las más sólidas del continente. A pesar de que a lo largo de su historia ha enfrentado diversos períodos de crisis, en los últimos años ha tenido un importante y sostenido crecimiento.

La historia del vino chileno comienza con la llegada de los españoles al territorio que hoy conocemos como Chile, alrededor del siglo XVI. Ellos trajeron las vides al nuevo continente, y ya por el año 1548 se conocían algunas plantaciones para uso particular en el Valle del Bío-Bío, en el sur del país. Los indígenas araucanos posteriormente, conocen la uva y aprenden a fermentarla, dando origen a lo que hoy llamamos chicha de uva. Hay el pisco chileno, un destilado de alrededor de 70 grados, pero que se rebaja a un nivel de entre 30 y 50° por medio de la adición de agua desmineralizada.

A mediados del siglo, y siendo ya Chile una república independiente, se comenzó a considerar al vino como una importante fuente de ingresos de exportación, y los gobiernos empezaron a preocuparse en desarrollar su calidad. Un técnico agrícola francés, Claudio Gay, fue contratado para tal fin. Gay creó una estación experimental llamada Quinta Normal de Agricultura, que ya para 1850 tenía alrededor de 40 000 vides europeas de 70 distintos tipos plantadas en sus terrenos, las que fueron evaluadas científicamente.

En 1863 se detectó una plaga de filoxera en Francia, la que fue extendiéndose por Europa, destruyendo las cepas de calidad europeas. En 1873 apareció en California, en 1875 en Australia, y en 1880 en África del Sur, transformándose en una catástrofe de carácter mundial. Las cepas chilenas, sin embargo, se mantuvieron libres de la plaga y contribuyeron posteriormente, en gran medida, a la recuperación mundial de la industria vitivinícola. El período de bonanza que podría haber significado para Chile, al quedar como productor incólume, no fue aprovechado. La producción para exportación había estado orientada casi exclusivamente al mercado estadounidense y se hicieron algunos intentos para introducirla en el mercado europeo, sin mayor éxito, lo que decidió a los productores nacionales a orientarla a otros países latinoamericanos, con mercados mucho más reducidos.

La uva Carménère es exclusiva de este país del Cono Sur, ya que esta cepa europea fue extinguida en el siglo XIX por la filoxera. La cepa carménère se consideraba extinta, hasta que a principios de la década de 1990, enólogos franceses, notoriamente el ampelógrafo Jean-Michel Boursiquot, percibieron que en Chile, esta uva aún se cultivaba inadvertidamente, mezclada con pies de Merlot.

No es la primera vez que en Chile una cepa se confunde con otra. A fines del siglo XIX se introdujo en Chile el Cabernet Sauvignon y en la década de 1970, un grupo de enólogos descubrió que entre las cepas del Cabernet Sauvignon se encontraba mezclada otra cepa de origen francés: el Merlot.

Vinos Tintos: Cabernet Sauvignon, Merlot y Carménère

Vinos Blancos: Chardonnay, Sauvignon Blanc, Sémillon.

Producción y exportación: Chile ocupó el año 2004 el noveno lugar mundial en producción de vinos con 6.479.000 hectolitros, después de Italia, Francia, España, Estados Unidos, Australia, Alemania y Portugal. En el 2005 la producción de vinos en Chile aumentó a 7.885.510 hectolitros.

Las exportaciones de vino chileno se distribuyen en un 25% a Estados Unidos y en un 55% a Europa, siendo el principal destino Gran Bretaña.

Además del vino, la minería del cobre, el cual satisface el 36% del mercado mundial, aunque también es importante la explotación de otros recursos como plata y oro. La agricultura y la ganadería son las principales actividades de las regiones del centro y del sur del país. La exportación de frutas y verduras ha alcanzado niveles históricos al abrirse las puertas de los mercados europeos y asiáticos, al igual que productos de la explotación forestal, pesquera y de crustáceos. Un ejemplo de esto es que, durante los últimos años, Chile ha alcanzado a Noruega, el principal exportador del mundo de salmón.

### **Gastronomía:**

Los principales ingredientes en la cocina tradicional chilena corresponden a alimentos propios de esta zona: como la papa, el tomate y el maíz, entre otros. También se incorpora la carne de vacuno y de cordero en la zona austral del país, mientras que el consumo de alimentos marinos es importante en las zonas costeras.

Los platos más tradicionales de la cocina chilena corresponden, entre otros, a la cazuela, la carbonada, el asado, el curanto, las humitas, el pastel de choclo, anticuchos y las empanadas de pino. Algunos postres tradicionales son el manjar, los alfajores, las sopaipillas y el mote con huesillos.

### **Turismo:**

Según cifras de Sernatur, dos millones de personas ingresan al año a Chile, lo que aún es significativamente menor al número de turistas que llegan a otros países de la región, como México o Brasil. La mayoría de estos visitantes provienen de países del continente, principalmente Argentina y Brasil, sin embargo, el mayor crecimiento en los últimos años corresponde al de visitantes de Europa, principalmente España, Alemania y Francia, que ya se acercan a los 400 mil anualmente.

Playa en Viña del Mar y en Los Andes se encuentran diversos centros de esquí de calidad internacional, como Portillo y Valle Nevado. En el extremo sur, los principales sitios turísticos corresponden al archipiélago de Chiloé, la Patagonia, la Laguna San Rafael y sus glaciares y el Parque Nacional Torres del Paine. Finalmente, la misteriosa Isla de Pascua en el medio del Océano Pacífico es, probablemente, el principal destino turístico chileno.



Canción

**Go Back (Sérgio Brito y Fito Páez / Poema de Pablo Neruda)**

- a) Escucha esta canción y luego orfénala para después cantar con sus compañeros;  
 b) Rellene los huecos con los verbos indicados en Futuro Imperfecto.

Si casi nada quedo  
 Fue sólo un cuento  
 Fue nuestra historia de amor  
 Aún que me llames  
 Aún que vayamos al cine  
 Y no te voy a decir si fue lo mejor  
 Pues, sólo quiero saber lo que puede dar cierto  
 No tengo tiempo a perder.  
 Aún que eran planes y hoy yo lo siento  
 Aún que reclames  
 Aún que ese amor no camines  
 Ya no se \_\_\_\_\_ (encantar) mis ojos en tus ojos.  
 Ya no se \_\_\_\_\_ (endulzar) junto a ti mi dolor.  
 Pero hacia donde vaya \_\_\_\_\_ (llevar) tu mirada.  
 Y hacia donde camines \_\_\_\_\_ (llevar) mi dolor.  
 Fui tuyo, fuiste mía. ¿Qué más? Junto hicimos  
 Un recodo en la ruta donde el amor pasó  
 Fui tuyo, fuiste mía. Tú \_\_\_\_\_ del que te ame. (ser)  
 Del que corte en tu huerto lo que he sembrado yo.  
 Yo me voy. Estoy triste, pero siempre estoy triste.  
 Vengo desde tus brazos. No sé hacia donde voy.  
 ...Desde tu corazón me dice adiós un niño y yo le digo adiós.

### Referencias Bibliográficas

- BREMÓN, A. *15 Minutos / Espanhol*. São Paulo: Publifolha, 2005
- FANJUL, A. *Gramática de Español paso a paso*. São Paulo: Moderna, 2005.
- GARCÍA, M. A. e HERNÁNDEZ, J. S. *Español sin fronteras*. São Paulo: Scipione, 2002.
- HERMOSO, A. G. *Conjugar es fácil*. Madrid: Edelsa, 1999.
- HERRERO, M. A. *Actividades para el Marco Común Europeo*. Madrid: enClave/ELE, 2005.
- MILANI, M. E. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- SUÁREZ, F. R. e RODRÍGUEZ, G. T. *iArriba 3!* São Paulo: Moderna, 2004.
- <<http://www.spanicity.com/pt/frases/telefone/telefone.htm> (áudio)> Acesso em 31 oct. 2008.
- <[http://www.espanhol.110mb.com/frases\\_atos\\_cotidiano.htm](http://www.espanhol.110mb.com/frases_atos_cotidiano.htm)> Acesso em 05 set. 2008.
- <[http://www.espanhol.110mb.com/exercicios/pronombres\\_interrogativos.htm](http://www.espanhol.110mb.com/exercicios/pronombres_interrogativos.htm)> Acesso em 05 set. 2008.
- <[http://es.wikipedia.org/wiki/Pronombre#Pronombres\\_reflexivos](http://es.wikipedia.org/wiki/Pronombre#Pronombres_reflexivos)> Acesso em 05 set. 2008.
- <<http://www.willamette.edu/~bortega/Ejercicios/#PASOS%20PRELIMINARES>> Acesso em 05 set. 2008.
- <<http://www.youtube.com/watch?v=YZghRTqJdrw>> Acesso em 25 set. 2008.
- <<http://www.americas-fr.com/es/historia/chile.html>> Acesso em 25 set. 2008.
- <<http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/personalidades.html>> Acesso em 25 set. 2008.
- <[http://www.worldmapfinder.com/Pt/South\\_America/Chile/](http://www.worldmapfinder.com/Pt/South_America/Chile/)> Acesso em 25 set. 2008.
- <<http://www.gifmania.com.pt/>> Acesso em 25 set. 2008.
- <<http://www.lapislazulifaba.com/>> Acesso em 25 set. 2008.

# ¡QUÉ RAROS SON!

Cuando viajamos siempre descubrimos cosas diferentes, maneras diferentes de ser, de actuar, de comunicarse. Es lo que les pasa al Sr. Blanco y al Sr. Wais.

Julián Blanco es un ejecutivo español que trabaja para una multinacional. Tiene que trabajar a veces con el Sr. Wais, un europeo del norte que trabaja para la misma multinacional. Blanco va a veces al país de Wais y Wais visita de vez en cuando España. A veces Blanco piensa: “qué raros son estos nórdicos”. Lo mismo piensa Wais: “qué curiosos son los españoles”.

Cuando Blanco va al país de Wais, la empresa le reserva una habitación a 15 km del centro de la ciudad, en un lugar precioso. “En este hotel va a estar muy tranquilo”, piensa Wais. “¡Qué lejos del centro!”, piensa Blanco, “qué aburrido: ni un bar donde tomar algo o picar unas tapas”.

Cuando Wais va a Madrid, siempre tiene una habitación reservada en un hotel muy céntrico, en una calle muy ruidosa, con mucha con-

taminación. Así, puede salir por ahí por la noche, piensan en la empresa de Blanco.

En las reuniones de trabajo también hay algunos problemas. “Los españoles siempre hablan de negocios en los restaurantes”, dice Wais. “Primero, comen mucho y beben vino. Y luego, al final de la comida, empiezan a hablar de trabajo”. “En el norte de Europa no se come”, explica Blanco a su mujer: “una ensalada, o un sándwich, al mediodía, y nada más... Y luego, por la noche, a las nueve, está todo cerrado...”

Respecto a la forma de trabajar también hay malentendidos: “¿Para qué nos reunimos? Lo llevan todo escrito, todo decidido... Papeles y papeles”, dice Blanco.

“Los españoles no preparan las reuniones”, piensa Wais. “Hablan mucho y muy deprisa, y todos al mismo tiempo”.

“Son un poco aburridos”, explica Blanco a sus compañeros de oficina. “Muy responsables y muy serios pero... un poco sosos... Sólo hablan de trabajo...”

“Son muy afectivos, muy simpáticos pero un poco informales”, piensa Wais.

¿Quién tiene razón? Seguramente los dos. Cada cultura organiza las relaciones sociales y personales de formas distintas, ni peores ni mejores; simplemente distintas.

Aprender un idioma extranjero significa también conocer una nueva forma de relacionarse, de vivir y de sentir.

## ANEXO D – E-mail

Oi, Patrícia:

Vou comentar rapidinho e depois envio mais informações:

- telefone, e-mail, apresentação: muito mais formal que no Brasil, detalhe: sempre perguntam seu sobrenome.
- O Chile é muito classista, eles discriminam pelo sobrenome e bairro onde se mora.
- São mais fechados, no trabalho, nunca falam o que pensam como os brasileiros, principalmente para o chefe. Morrem de medo do chefe, a hierarquia é muito marcada e quem tá em cima, faz questão de impor essa diferença. A mobilidade social é mais difícil que no Brasil, jamais teriam um presidente sem nível superior como o Lula.
- A primeira pergunta de fazem:
- ¿Cómo te llamas?
- Patrícia
- Patricia cuánto? (de que - se for Perez, González, há uma discriminação)
- ¿Y dónde vives? (já sabem de que classe vc pertence)
- ¿A qué te dedicas? ¿Y le va bien? (significa: Você ganha bem com isso?)
- Tb são muito machistas e falsos moralistas.

Costumes:




- Alimentação: os pratos não são muito elaborados, não há a mesma diversidade que há no Brasil, comem muito abacate, com tudo (palta)
- As refeições são constituídas de: aperitivo (pisco sour, vaina) pão com pebre (tipo de vinagrete com coentro) entrada, prato principal, sobremesa, café ou chá. É comum tomarem um aperitivo ou vinho no almoço. Mesmo que você vá comer na casa de alguém, eles servem assim, e os pratos já vem feitos, não tem essa de servir na panela, ou em travessa, já vem uma porção por pessoa, tudo decoradinho.
- Geralmente não jantam, "tomam once" uma espécie de café da tarde bem reforçado.

Vou ver o que mais eu lembro. Apesar dos comentários parecerem ruins, rsss, gosto muito de viver aqui.

Beijocas.

## ANEXO E – Transcrição da produção final

Os problemas apresentados na produção final foram identificados de acordo com a legenda abaixo:

Legenda	
	Problemas fonéticos
	Problemas gramaticais
	Problemas lexicais

## Gravação 1

**R: Recepcionista de la Agencia Turistour**

**A1: Alumno**

**Áudio: 105747**

- R: Reservas Turistour, buenos días habla Cecilia.
- A1: ¡Buenos días! A mí me gustaría saber algunas informaciones de la excursión a Valparaíso. ¿Puede ayudarme?
- R: Por supuesto. ¿Lo qué necesita saber?
- A1: É... ¿Cuál es la duración del paseo?
- R: Dura alrededor de 8 horas.
- A1: ¿Puede hablar más despacio?
- R: Dura alrededor de 8 horas. El todo el día.
- A1: Sí, ¿y cuántas personas son necesarias para que ocurra la excursión?
- R: No hay un mínimo de pasajeros. Si usted es una puede tomarla.
- A1: Cierto.
- R: Tiene un valor de 33.000 pesos por pasajeros.
- A1: Sí, ¿cuál es el tipo de transporte utilizado?
- R: Disculpa no le entendí.
- A1: ¿Cuál es el tipo de transporte utilizado?
- R: Un bus. Es un bus grande para 44 pasajeros.
- A1: ¿Cuáles son los atractivos del viaje?
- R: Bueno, usted visita la 5ª. Vergara, visita el Moai que hay al lado del museo Fonk en Viña del Mar, el borde costero, visita Reñaca, hay una parada para tomar fotografía.
- A1: É... Disculpa. ¿Usted puede hablar más despacio? Repetirme, por favor.
- R: A ver... Visita los lugares más importantes de Viña del Mar y Valparaíso.

(Pausa)

- R: Ya... La entrada al museo La Sebastiana, en Valparaíso no está incluida tiene un valor de 2.500 pesos. Ya si gusta, puede ver nuestra página web.
- A1: É... Yo estoy en el hotel Presidente y a mí me gustaría saber el horario de salida para el paseo. ¿Cuál es?
- R: Vamos a ver.
- A1: ¿Cuál?



- R: Un momento.  
 A1: Sí.  
 R: A las 9h10min de la mañana. Nueve y diez.  
 A1: Sí. ¿Y cuál es lo valor de la excursión?  
 R: 33.000 pesos por pasajero, por persona o 50 dólares.  
 A1: Sí. ¿É... Hay un correo electrónico para que yo pueda entrar en contacto con ustedes?  
 R: Sí, es reservas...  
 A1: ¿Cómo?  
 R: Reservas...  
 A1: ¿Puede deletrearlo?  
 R: erre – e – ese – e – erre - ve corta / ve pequeña – a - ese  
 A1: Sí.  
 R: @turistour T-U-R-I-S-Te-o-u-erre  
 A1: Sí, yo comprendo.  
 R: punto cl.  
 A1: ¿Puede deletrearlo?  
 R: Una ce y una ele.  
 A1: Sí, é... muchas gracias por las informaciones. Voy a verificar más agencias y mañana muy temprano entraré en contacto con ustedes.  
 R: ¡Muy bien!  
 A1: Gracias.  
 R: ¡Qué tenga buen día! ¡Adiós!

## Gravação 2

**R: Recepcionista de la Viña Aquitania**

**A2: Alumno**

**Áudio: 103607 / 104118**

- R: ¡Aquitania, buenos días!  
 A2: ¡Hola! ¡Buenos días!  
 R: ¡Sí, buenos días! ¡Perdón!  
 A2: ¡Aló! ¡Hola!  
 R: *Do you an speak English?*  
 A2: É... yo soy du / de Brasil.  
 R: ¡Ah, ah! ¡Buenos días!  
 A2: ¡Buenos días!  
 R: ¡Buenos días! ¿Quiere hablar con Felipe souvenir...?  
 A2: Es que yo tengo é... yo me gustaría tener algunas informações sobre la **vinha**, ¿sí?  
 R: ¡Ah! ¿Si quiere visitar?  
 A2: Sí, É... sí.  
 R: ¿Usted está en Chile?  
 A2: É... la visita puede ser hecha en otro idioma?  
 R: En inglés, francés o español.  
 A2: Inglés, francés o español.  
 R: Sí.  
 A2: É... ¿cuál es **el** valor de entrada?  
 R: ¡Perdón!  
 A2: ¿Cuál es **el** valor de la entrada?  
 R: ¡Ah! El valor es cinco dólares la degustación básica.  
 A2: ¿Puede repetir?  
 R: ¡Perdón!  
 A2: ¿Puede repetir?  
 R: Sí, ¿usted está en Chile?  
 A2: Sí. Yo no. Yo iré **viajar** para Chile en **decembre**.

- R: A de acuerdo. Sí, porque le escucho muy mal. É... a ver. La degustación básica son tres vinos de la línea básica eso cuesta cinco dólares.
- A2: Sí.
- R: ¿Me escucha?
- A2: ¿Ah?
- R: Me escuchó, ¿no?
- A2: Sí, sí.
- R: La degustación de los vinos Premium, la degustación de vinos Premium.
- A2: [Sim](#).
- R: Eso significa é el vino línea de punta, la mejor de la viña.
- A2: ¡Ah!
- R: Son tres vinos.
- A2: Sí.
- R: Eso cuesta diez dólares.
- A2: Diez dólares. É... ¿cuánto tiempo dura la visita?
- R: É... alrededor de una hora o cuarenta y cinco minutos.
- A2: ¿[Uma](#) hora y cinco minutos?
- R: Una hora o cuarenta y cinco minutos entre cuarenta y cinco minutos a una hora.
- A2: É... ¿cuáles son los horarios de [visita](#)?
- R: Eso normalmente se agenda con anticipación. Usted lo debe agendar de acuerdo a la cantidad, a la disponibilidad.
- A2: ¿Ah, sí!
- R: Puede ser a las nueve, a las once, a las tres de la tarde, a las cinco.
- A2: Sí, ¿y los días de semana?
- R: De lunes a viernes.
- A2: Lunes a viernes. ¿Usted é... exporta? ¿Ustedes exportan?
- R: Sí.
- A2: ¿Para dónde?
- R: Sí, para Colombia, Brasil, Europa, Francia, Rusia, Suiza, en Inglaterra, en Asia, en China, Japón, Corea, Estados Unidos. En Brasil nos representa .... ¿Conoces ... en São Paulo?
- A2: ¡Ah, sí! São Paulo. Yo [vive](#) en São Paulo.
- R: .... ..es nuestro representante en São Paulo para Brasil.
- A2: ...
- R: Sí.
- A2: ¿Puede pasar su correo electrónico?
- R: Sí, [info@aquitania.cl](mailto:info@aquitania.cl)
- A2: ¿Puede deletrear?
- R: Sí, i – ene – efe – i – ene- efe – o – i- ene – efe – o @aquitania.cl
- A2: Aquitania / punto / ce / ele
- A2: É... muchas gracias, é... iré dejar un mensaje en su correo electrónico confirmando mi presencia.
- R: Ok, y la hora que usted necesita.
- A2: No, no necesito de más nada, de más nada.
- R: Y la hora.
- A2: ¿La hora?
- R: La hora en que usted visitará y el día en el correo.
- A2: É... Yo iré enviar una men... un mensaje... é despos dos días diez de [diciembre](#).
- R: De acuerdo.
- A2: ¿Ok?
- R: De acuerdo.
- A2: Hasta.
- R: Ok.
- A2: Hasta, hasta
- R: Ok, hasta luego. Adiós.

### Gravação 3

**R: Recepcionista del hotel Presidente**

**A3: Alumno**

**Áudio: 083104**

- R: ¡Hotel Presidente, buenos días!
- A3: ¡Buenos días! Me gustaría saber algunas informaciones del hotel.
- R: Dígame.
- A3: **É...** ¿Cuánto cuesta la diaria del hotel?
- R: ¿Qué tipo de habitación?
- A3: ¡Hola! ¡Hola! Yo no comprendo.
- R: ¿Qué tipo de habitación?
- A3: **É...** con una persona.
- R: Ochenta y uno dólares.
- A3: ¿Y con dos **personas** y desayuno?
- R: El desayuno está incluido. También hay Internet, todo incluido.
- A3: Sí, ¿y cuánto es dos personas, cuánto cuesta?
- R: Ochenta y seis dólares.
- A3: Sí, **é...** ¿cuál es el horario de desayuno?
- R: De las siete a las diez y treinta de la mañana.
- A3: Sí. ¿Dónde se queda el hotel?
- R: En Providencia, en el centro nuevo de Santiago.
- A3: ¿**Puedes** repetir más despacio?
- R: Estamos a diez minutos del centro.
- A3: ¿Ah? ¿**Puedes** repetir, por favor?
- R: A diez minutos del centro de Santiago.
- A3: Sí, pero ¿cuál es el **endereço**?
- R: Eliodoro Yañez, 867.
- A3: ¡Ah, sí! ¿**É...** cuáles son los **pontos** comerciales cerca del hotel?

(Pausa)

- R: Hay un mall.
- A3: ¿Cómo?
- R: Un mall, pero es pequeño.
- A3: ¡Ah, sí! **É...** **tienes** Internet.
- R: Internet gratuito... le dije está incluido, internet gratuito, hay wi-fi, sino hay un business Center que puede usar.
- A3: ¡Ah sí! ¿Cuál es **o site**?

(Pausa)

- A3: Correo electrónico.
- R: ¡Ah!
- A3: ¿Cuál es el correo electrónico?
- R: Info hache
- A3: ¿Hola?
- R: Info hache pe
- A3: ¡Ah! **É...** **tienes...**
- R: Info hache pe ...
- A3: ¿**Tienes** piscina?
- R: No.
- A3: ¿Y sauna?
- R: No, tampoco.
- A3: ¿Tiene cuadra o cancha?

(Pausa)

R: No.  
A3: Sí. É... ¿en el hotel ofrecen cena?

(Pausa)

R: Sí, hay un...  
A3: ¿Cuál es lo horario?  
R: La cena se sirve de la siete de la noche hasta las diez de la noche. Desde la siete de la noche hasta las diez de la noche.  
A3: ¡Ah, sí! Gracias, entonces.  
R: Ya.

#### Gravação 4

**R: Recepcionista de la Viña Santa Carolina**

**A4: Alumno** **Áudio: 105247**

R1: ¡Santa Carolina, buenos días!  
A4: ¡Buenos días! Yo soy brasileña, me gustaría obtener algunas informaciones sobre la viña, ¿cierto? ¿sí?  
R1: ¿Qué informaciones necesita?  
A4: É... ¿A mí me gustaría saber si ustedes hacen visitas y hacen en otra lengua, también?  
R1: ¡Ah, sí! Le paso con el departamento de tour. Un momento.  
A4: Sí.  
R2: ¡Buenos días!  
A4: ¡Buenos días!  
R2: ¿Aló?  
A4: ¡Buenos días!  
R2: ¡Sí!  
A4: A mí me gustaría...  
R2: ¡Buenos días!  
A4: A mí me gustaría tener algunas informaciones sobre la viña, ¿cierto?  
R2: ¿Para visitar la viña?  
A4: ¡Sí! É... ¿Ustedes hacen visitas en otra **l**ingua... otra lengua?  
R2: Sí, claro.  
A4: ¿Cuál?  
R2: Inglés.  
A4: Inglés. ¿Sólo?  
R2: Y español. Sólo inglés y español.  
A4: Sí, ¿y cuál es el valor para entrar en la viña?  
R2: 7.000 pesos por persona.  
A4: ¿Cómo? No **com**prendo. ¿**Puedes** repetir?  
R2: 7.000.  
A4: ¿7.000?  
R2: 7.000 mil.  
A4: ¡Ah, sí! ¿Cuánto tiempo va a durar la visita?  
R2: Una hora y veinticinco minutos.  
A4: ¡Ah, sí! É... Y sobre los horarios, ¿cuáles son? ¿Durante la mañana, la tarde?  
R2: A las 10h de la mañana.  
A4: Yo no comprendo.  
R2: Mediodía con treinta minutos.  
A4: ¿Diez?  
R2: A las tres de la tarde.

- R2: 10h, 12h30min...
- A4: Sí, ¿La viña se queda abierta todos los días de la semana? ¿Lunes, martes...?
- R2: Sí, el sector degustativo.
- A4: Yo no comprendo. ¿Puedes repetir?
- R2: Los días de feriados no abre.
- A4: ¿Se queda abierta también sábados y domingos?
- R2: No, domingos no. Feriados no.
- A4: ¡Sí! ¿Y hay degustación de vinos?
- R2: Sí, claro por supuesto.
- A4: ¿Y cuántos tipos de vinos ustedes ofrecen?
- R2: Dos tipos.
- A4: ¿Ustedes exportan para algún país?
- R2: Sí, para todos los continentes.
- A4: ¿Para todo el continente?
- R2: Para todos los continentes.
- A4: ¡Sí! ¿Usted podría pasarme su correo electrónico para que yo pueda marcar mi visita, por favor.
- R2: Tours.
- A4: ¿Cómo?
- R2: Es te.
- A4: Yo no comprendo
- R2: Es tours. Así de Tours.
- A4: Tours.
- R2: Te-o-u-erre-ese
- A4: Sí.
- R2: En web site aparece. En la página web site aparece ahí, santacarolina.cl, doble ve, doble ve, doble ve.santacarolina.cl
- A4: Sí, é... muchas gracias. Agradezco por la atención, buenos días, hasta la próxima.
- R2: ¡Buenos días, hasta pronto!

### Gravação 5:

#### Recepcionista del hotel Presidenter

A5: Alumno

Áudio: 094114

- R: ¡Hotel Presidente, buenos días!
- A1: É... buen día.
- R: ¡Buenos días!
- A1: Me gustaría saber el valor de la diaria doble con desayuno.
- R: Ochenta y seis dólares.
- A1: É... por favor habla más despacio, ¿sí?
- R: Ochenta y seis dólares.

(Pausa)

- R: ¿Aló?
- A1: Perdón, ¿puede hablar más alto y despacio?
- R: Ochenta y seis dólares.
- A1: Perdón, yo no comprendí. ¿Cuál es el valor de la diaria doble con desayuno?
- R: Ochenta y seis dólares.
- A1: ¡Ah, sí! ¿Y cuál es el horario del desayuno?
- R: De las siete de la mañana a las diez y treinta de la mañana.
- A1: Sí, é... ¿cuál es la dirección del hotel?
- R: Eliodoro Yañez, 867.
- A1: Perdón, ¿puedes repetir?

- R: ¿Usted tiene reserva?  
A1: ¿Ah?  
R: Eliodoro Yañez, 867.  
A1: ¡Ah, sí! É... Gracias. É... ¿lo qué tiene cercanía del hotel?  
R: Estamos a diez minutos del centro de Santiago.  
A1: ¡Ah, sí. ¿Y puedes me pasar el correo electrónico?  
R: Está en la página de Internet. Triple doble ve  
A1: Sí.  
R: presidente punto ce ele  
A1: ¿Y en el hotel tiene Internet, piscina?  
R: Sí.  
A1: Sí.  
R: Piscina no.  
A1: ¿Y ofrece cena?  
R: Sí, tenemos restaurant.  
A1: Perdón, yo no comprendí.  
R: Tenemos restaurant.  
A1: ¡Ah, sí! ¿Y cuál es el horario o funciona el día todo.  
R: Hasta las diez de la noche.  
A1: ¡Ah, sí! Muchas gracias. Yo agradezco las informaciones y le enviaré la respuesta,  
¿sí?  
R: Pues no.  
A1: Gracias.

## ANEXO F – Modelo de ficha telefônica

## Ficha 1 - Hotel

Ficha "Llamada Telefónica"	
Nombre del alumno (a): _____ N° _____	Curso: _____
Resultado: _____	Hotel _____
1 - Hotel:	_____
2 - País:	_____
3 - Saludo:	_____
4 - Valor de la diaria / doble / con desayuno:	_____
5 - Horario del desayuno:	_____
6 - Dirección:	_____
7 - Cercanía:	_____
8 - Internet / Piscina / Sauna / Cuadra o Cancha:	_____
9 - Ofrece cena / Horario:	_____
10 - Correo electrónico:	_____
11- Despedida:	_____

## Ficha 2: Agência de Turismo

## Ficha "Llamada Telefónica"

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Curso:

\_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_ Agencia de Turismo

1 - Nombre / Agencia: \_\_\_\_\_

2 - País: \_\_\_\_\_

3 - Saludo: \_\_\_\_\_

4 - Valor de la excursión / \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_

5 - Tiempo: \_\_\_\_\_

6 - Horario de salida: \_\_\_\_\_

7 - Atractivos: \_\_\_\_\_

8 - Número de personas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 - Tipo de transporte: \_\_\_\_\_

10 - Correo electrónico: \_\_\_\_\_

11- Despedida: \_\_\_\_\_



## Ficha 3: Vinícola

## Ficha "Llamada Telefónica"

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Curso:

Resultado: \_\_\_\_\_ Viña

1 - Nombre / Viña: \_\_\_\_\_

2 - Saludo: \_\_\_\_\_

3 - Visita / idioma: \_\_\_\_\_

4 - Valor de la entrada: \_\_\_\_\_

5 - Tiempo: \_\_\_\_\_

6 - Horarios: \_\_\_\_\_

7 - Días de la semana: \_\_\_\_\_

8 - Degustación / Número de vinos: \_\_\_\_\_

9 - Exportación / País: \_\_\_\_\_

10 - Correo electrónico: \_\_\_\_\_

11- Despedida: \_\_\_\_\_

## ANEXO F – Fichas telefónicas preenchidas

## Ficha 1: Hotel

## Ficha "Llamada Telefónica"

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ N° 22 Curso: Comercio ExteriorResultado: A Hotel

09 41 14

- 1 - Hotel: Presidente
- 2 - País: Chile
- 3 - Saludo: Buenos Días antes él hablo "Hotel Presidente"
- 4 - Valor de la diaria / doble / con desayuno: 86 dólares
- 5 - Horario del desayuno: de las 7 a las 10:30
- 6 - Dirección: El hablo algo que no comprendí en el número 867
- 7 - Cercanía: quedarse a 10 min. del centro de Santiago
- 8 - Internet / Piscina / Sauna / Cuadra o Cancha: No tiene Internet
- 9 - Ofrece cena / Horario: Elles tienen restaurante que funciona hasta las 10 de la noche
- 10 - Correo electrónico: Está en la página principal de la Internet
- 11- Despedida: Yo dije que voy entrar en contacto y él dijo si, de nada.

## Ficha 2: Agência de Turismo

## Ficha "Llamada Telefónica"

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ N° 19 Curso: Comerc  
 Resultado: A Agencia de Turismo \_\_\_\_\_

10 5747

- 1 - Nombre / Agencia: Turistaur
- 2 - País: Chile
- 3 - Saludo: Buenos Días
- 4 - Valor de la excursión / Valparaíso: 33000 pesos / 50 dólares
- 5 - Tiempo: 8 horas
- 6 - Horario de salida: 9 y 10 de la mañana
- 7 - Atractivos: Lugares más importantes del Viña del Mar y Valparaíso
- 8 - Número de personas: No hay un número mínimo de personas
- 9 - Tipo de transporte: Bus - 44 personas
- 10 - Correo electrónico: reservas @ turistaur. ch
- 11- Despedida: Buenos Días Adios

## Ficha 3: Vinícola

## Ficha "Llamada Telefónica"

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ N° 25 Curso: COMEX

Resultado: A Viña

1 - Nombre / Viña: Santa Carolina 105247

2 - Saludo: ¡Buenos Días!

3 - Visita / idioma: inglés español ¡Muy bien!

4 - Valor de la entrada: 7 mil pesos

5 - Tiempo: 1 hora y 25 min.

6 - Horarios: 10, 12:30, 15:00.

7 - Días de la semana: Todos <sup>los días</sup> menos domingo (y festivos)

8 - Degustación / Número de vinos: Hay 2 tipos de vinos para degustación.

9 - Exportación / País: Para todo el continente

10 - Correo electrónico: WWW.SANTACAROLINA towns@santa

11- Despedida: ¡Buenos Días! ¡Hasta! carolina.d

ANEXO H - Questionário

Questionário

1) Você teve alguma dificuldade na primeira chamada telefônica para o Chile? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) A partir das dificuldades apresentadas foi elaborado um material de apoio com o objetivo de retomar alguns pontos. Você se sentiu mais preparado? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Na segunda chamada telefônica, você teve alguma dificuldade? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Compare a primeira chamada telefônica com a segunda e relate se houve alguma melhora?

---

---

---

---



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)