

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E  
LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

**ANDRÉ DA SILVA RIBEIRO**

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA  
PELAS DEMANDAS ORIUNDAS DOS MEGAEVENTOS NO BRASIL:  
UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre

2014

**ANDRÉ DA SILVA RIBEIRO**

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PELAS  
DEMANDAS ORIUNDAS DOS MEGAEVENTOS NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela Norci Schroeder

Porto Alegre  
2014

**ANDRÉ DA SILVA RIBEIRO**

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PELAS  
DEMANDAS ORIUNDAS DOS MEGAEVENTOS NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Norci Schroeder

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Norci Schroeder

---

Prof<sup>a</sup> Mr. Monica Nariño Rodríguez

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Mendonça Scheeren

Porto Alegre  
2014

Ao meu pai, Acemar Figueiró Ribeiro (*in memorian*), que sempre dizia que a maior herança que deixaria para os seus sete filhos seria os estudos que nos proporcionou. À minha avó, Otilés Paz Fernandes (*in memorian*), pelas sábias palavras e ensinamentos que recebi enquanto convivi ao seu lado. Saudades eternas.

## AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe, Idalina da Silva Ribeiro, pelo seu apoio incondicional em todos os momentos da minha história. Uma mulher que escolheu viver para a família e colocou seus filhos acima de tudo em sua vida.

Aos meus irmãos, companheiros de vida, Carlos Roberto, Adriano, Elisângela, Ailton, Roberta e em especial à minha irmã Katiana, pelo incentivo mútuo que compartilhamos em relação aos nossos estudos.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Norci Schroeder, por ter me orientado com competência, dedicação e paciência, compartilhando seus conhecimentos para a realização deste trabalho. Uma parceria feliz!

À Prof<sup>a</sup> Márcia Hoppe Navarro (*in memorian*) pelo melhor elogio que um aluno pode receber em sua jornada acadêmica.

À minha amiga mexicana que adoro, Eréndira López Nicolás (Inh Ere-nt), por me fazer sentir uma pessoa muito especial. Espero que nossos caminhos se cruzem novamente. Saudades!

A todos os meus familiares, amigos, colegas, professores e alunos que contribuíram direta e indiretamente com os meus estudos na UFRGS.

Obrigado por terem acreditado em mim. Sou muito feliz por isso!

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino.*

Paulo Freire  
Pedagogia da Autonomia

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso insere-se no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de Língua Espanhola. Com a demanda crescente de cursos de línguas adicionais devido aos megaeventos esportivos a serem realizados no Brasil – *Copa do Mundo Fifa 2014* e *Jogos Olímpicos Rio 2016* – analisarei os procedimentos didáticos empregados nas aulas do curso de Espanhol para vendedores, do qual fui professor e que teve como objetivo principal desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no referido idioma. Desta maneira, será possível acrescentar conhecimento sobre o assunto e colaborar com o aumento do espaço dedicado a ele. Orientarei o estudo de caso com um referencial teórico abrangente, mas utilizando-me principalmente da perspectiva vygotskiana sociointeracionista da aprendizagem. Estas razões corroboram a importância em se aprofundar neste tema e seu ineditismo, visto que se trata de um aporte baseado na ação prática de um educador-universitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua adicional; Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola; Sociointeracionismo.

## RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso se insiere en el campo de la Lingüística Aplicada, más específicamente en la enseñanza de la Lengua Española. Con la creciente demanda de cursos de lenguas adicionales debido a los grandes eventos deportivos que se realizarán próximamente – *Copa del Mundo Fifa 2014* y *Juegos Olímpicos Rio 2016* – analizaré los procedimientos didácticos empleados en las clases del curso Español para vendedores, en el cual he sido profesor y que ha tenido como objetivo principal desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese idioma. De esta manera, será posible agregar conocimientos sobre el tema y colaborar con el aumento del espacio dedicado a la misma. Voy a orientar el estudio de caso con un marco teórico amplio, pero utilizando-me principalmente del enfoque socio interaccionista de Vygotsky al aprendizaje. Estas razones corroboran la importancia en profundizarse en este tema y su carácter inédito, visto que se trata de una contribución basada en la acción práctica de un educador universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua adicional; Enseñanza-aprendizaje de Lengua Española; Socio interaccionismo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. As políticas públicas no ensino de Línguas Adicionais.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Dificuldades e crenças no ensino de Línguas Adicionais na escola regular .....</b>	<b>18</b>
<b>2. MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E SUAS DEMANDAS .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Programa Taxista Nota 10: curso de Inglês e Espanhol na modalidade EAD .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. Curso de Espanhol para vendedores na modalidade presencial .....</b>	<b>26</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS EMPREGADOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>29</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>41</b>

## INTRODUÇÃO

*[...] a coisa não está nem na chegada nem na partida; está na travessia.*  
Guimarães Rosa

Desde o primeiro dia de faculdade me sentia ansioso com a hipótese de estar diante de uma classe de aula. Pensava na dualidade de ser o aluno que em pouco tempo seria educador, e conforme avançava minha jornada universitária, fui percebendo que a minha formação profissional não se esgotaria com o final da graduação. As dúvidas aumentavam e causavam apreensão, pois sabia que ensinar não requeria somente dominar o conteúdo.

Quando cursava o quinto semestre da faculdade de Letras recebi o convite para ser instrutor de Língua Espanhola em um curso de idiomas, começando minha carreira docente da mesma forma que muitos colegas de Línguas Adicionais (LAs) iniciam. O curso utilizava o método áudio-lingual, e além de não ter experiência, encontrei algumas dificuldades para a obtenção dos objetivos propostos. A abordagem comunicativa se dava pela repetição exaustiva de situações e frases. O aluno recebia o insumo em Língua Adicional (LA) de forma passiva, participando somente com o comando do instrutor. Logo percebi que o método não funcionava para todos, principalmente para quem estudou outra LA no mesmo curso, assim como alunos com dificuldades na percepção auditiva. Porém, não tinha como intervir de forma direta na aprendizagem do aluno, pois faltava autonomia para diversificar com outras técnicas e métodos. Lembro-me, inclusive, que na capacitação feita antes de ir para a sala de aula, fui orientado a não pronunciar a palavra gramática, já que na venda dos cursos de LAs aos futuros estudantes, eles aprenderiam – segundo o material de divulgação – “de forma dinâmica e atrativa, assegurando aos alunos uma experiência agradável e prazerosa”. Dessa maneira, dava a falsa impressão de que a gramática seria trabalhada sem o aluno perceber, o

que dentro do próprio livro didático não se sustentava, visto que após a apresentação e repetições das situações, seguiam-se as estruturas gramaticais que constavam no material.

Conforme fui ganhando experiência e aportando conhecimentos de didática e metodologias em LA na universidade, fui introduzindo tarefas que não constavam no material didático do curso, composto por livro de textos (com CD) e livro de compreensão auditiva, para serem usados em sala de aula, assim como livro de exercícios, para serem feitos em casa. Além de dinamizar as aulas, essas tarefas provocavam uma interação mais natural por parte dos alunos, sem o mecanismo cronometrado do método áudio-lingual usado no curso.

Trabalhei por dois anos e meio no referido curso, e foi de grande valor, desde essa primeira experiência, pesquisar sobre a didática de LA, através de técnicas e métodos que auxiliam os docentes a atingirem os objetivos propostos. Essa busca proporcionou a gestação deste trabalho de conclusão de curso. Neste sentido, procuro refletir sobre a minha prática docente no curso de Espanhol para vendedores, em que tive a oportunidade de planejar e preparar as aulas, elaborando as tarefas em função dos conteúdos presentes no plano do curso.

Acredito na importância do educador saber, dentro da didática empregada, quais as técnicas e metodologias que está utilizando para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem dos aprendizes de LA, assim como identificar e corrigir problemas que surgem durante a trajetória. Para tanto, dou início a esse trabalho fazendo um breve relato das políticas públicas no ensino de LA. Também analiso as principais dificuldades e crenças no ensino de LAs na escola regular.

No seguinte capítulo, são abordados os megaeventos esportivos que ocorrerão no Brasil, a saber, a *Copa do Mundo Fifa 2014* e os *Jogos Olímpicos Rio 2016*, dando ênfase à demanda específica dos cursos: *Programa Taxista Nota 10*, com cursos de Inglês e Espanhol

na modalidade Educação a Distância (EAD), e Espanhol para vendedores, na modalidade presencial.

No último capítulo, descrevo e faço uma análise dos procedimentos didáticos que empreguei no curso de Espanhol para vendedores, utilizando a teoria freiriana da educação voltada para o social, bem como a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem de Vygotsky.

## 1. ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

### 1.1. As políticas públicas no ensino de Línguas Adicionais

O ensino de LAs sempre perpassou a história das sociedades organizadas, visto que a interação entre os povos se dá por meio da linguagem, o que demanda o conhecimento de mais de uma língua para que ocorra uma comunicação clara e objetiva. Atualmente, com a globalização tecnológica, essa necessidade está escancarada no nosso cotidiano. Exemplifico tal situação pela minha própria experiência, pois sou aficionado por séries televisivas estadunidenses e não tenho como negar que sinto uma enorme frustração por não poder vê-las simultaneamente, apesar da tecnologia já permitir essa possibilidade. Isso, infelizmente, ocorre por eu não ter o conhecimento necessário da Língua Inglesa, mesmo sempre tendo a disciplina no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Na educação brasileira, as LAs ainda hoje representam um grande desafio às políticas públicas voltadas para a educação, tanto que até os documentos oficiais, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, constataam essa situação:

[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo. [...] tem status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. (1998, p.24)

A escola reflete as políticas públicas no que tange à educação, e no caso das LAs, demonstra uma atitude de menor importância, que reverbera até nos dizeres dos alunos. Estes questionam educadores sobre a necessidade de aprender uma segunda língua, pois consideram irrelevante já que acreditam que nunca irão viajar para fora do país. Esse comportamento não tem lógica, ainda mais nos dias de hoje, pois muitos turistas nos visitam e usam a língua estrangeira como principal, talvez única, forma de se comunicar. Os PCNs de Língua Estrangeira justificam socialmente a inclusão de língua estrangeira no Ensino Fundamental,

mas sugerem a leitura como principal habilidade a ser contemplada no ensino de língua estrangeira moderna:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade [...] no Brasil [...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro e fora do país [...] Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas sociedades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio de leitura. (1998, p.20)

Essa limitação no uso das habilidades linguísticas nas aulas de LAs mostra qual o objetivo e o porquê da sua escolha, mas ressalta as dificuldades do Estado em articular um ensino de qualidade, pois se focaliza ou prioriza uma das habilidades em detrimento das outras. Isso se dá em nome de um suposto aprendizado mais eficaz e útil, quando na realidade discrimina a maioria dos estudantes, que tem na escola pública o único contato com as LAs. No entanto, há de se reconhecer o trabalho do Estado nos últimos anos para sanar essa dificuldade, através da distribuição de livros didáticos de LAs com CD aos alunos.

Na rede pública de ensino, a Língua Inglesa quase sempre esteve presente nos currículos escolares. Isso se deve, em grande escala, pela hegemonia econômica e cultural resultante das nações que tem o Inglês como língua materna. No período colonial, por exemplo, as Línguas Inglesa e Francesa faziam parte do currículo, pois Inglaterra e França detinham essas hegemonias. A partir da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos detiveram o poder econômico, pois a Europa estava arrasada pela guerra, enquanto a América continuou com seus parques industriais intactos. Esse poder impactou no ensino do Inglês como LA nos currículos brasileiros.

O Espanhol só foi introduzido como língua obrigatória nos currículos brasileiros, ao lado do Francês e do Inglês, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942, sancionado pelo ministro Gustavo Capanema. A oferta de outras LAs

ocorria em escolas particulares e, em parte, pela questão da imigração que se acentuou nos séculos XIX e XX, como a alemã e a italiana no RS.

Em 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as LAs passam a ser disciplinas complementares, não mais obrigatórias. Os Conselhos Estaduais de Educação são criados e cabe às comunidades escolares optarem entre uma língua clássica (grego, latim) ou uma moderna a ser ministrada na escola. Na reforma da LDB/61, em 1971, o ensino de LAs é apenas recomendado e, somente no ano de 1976, as LAs voltam a ser obrigatórias no Ensino Médio e por acréscimo no Ensino Fundamental.

Apesar da nossa posição geográfica, a América do Sul, em que quase todos os países têm o Espanhol como língua materna, foi somente no início do século XXI que a referida língua entrou nos currículos brasileiros. O fator preponderante para essa inclusão foi a assinatura do Tratado de Assunção, no ano de 1991, que originou o Mercado Comum do Sul (Mercosul), tendo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai como as primeiras nações integrantes do bloco. Segundo o seu site oficial, trata-se de um acordo entre os países da América do Sul, com o objetivo de lograr uma maior integração de suas economias e assim melhorar a vida de seus habitantes. Porém, com o decorrer dos anos, os países participantes estenderam essa união a outras áreas: social, política, educacional, científica, entre outras. Ainda sobre o tema, os idiomas oficiais estabelecidos pelo Tratado de Ouro Preto são o Espanhol e o Português, segundo aprovação em 2004. De acordo com site oficial<sup>1</sup>, neste sentido, toda a documentação e normativa aprovada pelos órgãos do bloco se encontra disponível em Espanhol e/ou Português.

No ano seguinte, mais precisamente no dia 5 de agosto de 2005, o Governo Federal sancionou a Lei do Espanhol, Lei nº 11.161, que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. O artigo primeiro regia: “O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.mercosur.int/t\\_generic.jsp?contentid=4725&site=1&channel=secretaria](http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=4725&site=1&channel=secretaria)>. Acesso em: 20 abril 2014.

matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio”. Na época, a demanda do ensino de Língua Espanhola já havia sido detectada pelas escolas de idiomas, que a mantinham, juntamente com o Inglês, como carro-chefe de oferta ao público.

Segundo a Lei do Espanhol, o processo de implantação deveria estar concluído no prazo de cinco anos desde a sua entrada em vigor, fato que até o presente ano não se encontra totalmente estabelecido em 100% das escolas do Rio Grande do Sul. Na ocasião da sanção da lei, o então Secretário da Educação do Estado, José Fortunati, deu a seguinte declaração ao *Jornal Zero Hora*:

Essa Lei é de uma brutal irresponsabilidade orçamentária e mostra que o Congresso não conhece a realidade do país. Já temos dificuldades para pagar o salário dos professores e não conseguimos atender suas reivindicações salariais. Estou assumindo que não vamos fazer absolutamente nada para aplicar a Lei, porque não temos condições.<sup>2</sup>

Outra dificuldade surgida no ambiente escolar depois da sanção da Lei do Espanhol, diz respeito à disputa por espaço na grade curricular. Conforme avaliação da professora de estágio de docência em Língua Espanhola do Instituto de Letras da UFRGS, Mônica Nariño Rodríguez:

[...] outro fator que contribuiu para o retardo na adequação à lei por parte das escolas foi a oposição de professores de inglês, por acreditarem que perderiam espaço com o cumprimento da lei. Com base nos dados divulgados por Artexes, até 2005, ano da promulgação da Lei n.º 11.161, cerca de 90% das escolas ofereciam o inglês como língua estrangeira obrigatória em seus currículos.<sup>3</sup>

Mesmo com a oposição inicial ao projeto no Estado e a competição por uma parcela maior na grade curricular, os avanços foram perceptíveis na rede pública de ensino desde meados dos anos 2000. De acordo com dados que constam na coleção bilíngue *O Ensino de*

---

<sup>2</sup> Declaração veiculada no jornal Zero Hora, disponível em:

<<http://www.escolaescobar.com.br/esc/modules/news/article.php?storyid=6>>. Acesso em: 2 abril 2014.

<sup>3</sup> Declaração veiculada no Jornal da Universidade, disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/jornaldauniversidade/125/pagina7.htm>>. Acesso em: 25 abril 2014.



*Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro – La Enseñanza del Español em el Sistema Educativo Brasileño*, de Álvaro Martínéz-Cachero Laseca:

Informações posteriores, de outubro de 2008, da Coordenadoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação (SEC), indicam que das 902 escolas, 202 das quais são técnicas, que tem o Estado, em 93% delas está implantado o espanhol. Isso vem supor que, pelo menos, existem umas 838 escolas estaduais em espanhol. (2008, p. 204)

Ainda sobre esses progressos, nos Concursos Públicos do Magistério RS de 2012<sup>4</sup> e 2013<sup>5</sup>, o número de vagas para professores de Espanhol foi de 198 e 188, respectivamente, distribuídas entre todas as Coordenadorias Regionais de Educação do RS (CREs).

Na oferta de LAs no país, em se tratando das escolas públicas, o Inglês e o Espanhol são os dois idiomas principais constantes nos currículos escolares. Poucas são as escolas que possibilitam a escolha de outras línguas além destas. Na capital do RS, cito o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, o Julinho, que possui em sua grade curricular Inglês, Espanhol e Francês, bem como algumas escolas municipais de Porto Alegre, que oferecem também Francês, Alemão e Italiano.

A Língua Espanhola, apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo da sua incorporação ao ensino público no país, vem conquistando seu espaço nos currículos de ensino e nas salas de aula das escolas públicas, pois como bem orienta a apresentação dos PCNs:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (1998, p. 15)

---

<sup>4</sup> Edital do Concurso do Magistério RS 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc\\_mag\\_edital\\_20120201\\_02.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20120201_02.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2014.

<sup>5</sup> Edital do Concurso do Magistério RS 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc\\_mag\\_edital\\_20130227\\_02.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130227_02.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2014.

## **1.2. Dificuldades e crenças no ensino de Línguas Adicionais na escola regular**

Conforme tratado no capítulo anterior, além das LAs estarem à margem dos currículos escolares, os desafios impostos às línguas estrangeiras modernas nas instituições públicas de Ensino Médio são de toda a ordem, e afetam muito o seu ensino, tais como: salas de aula lotadas, carga horária reduzida, dificuldades de negociação sobre o uso do livro didático, indisponibilidade de material de apoio (impressora e máquina de xerox), espaços inapropriados para a prática de todas as habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar).

Como educador-universitário, vivenciei as dificuldades no ensino-aprendizagem de LA, no meu caso o Espanhol, em meu estágio obrigatório da disciplina LET02087 – Estágio de Docência em Língua Espanhola II. Estagiei em uma escola de Ensino Fundamental e Médio na zona norte de Porto Alegre. Observei quatro horas-aula e pratiquei vinte.

A minha primeira dificuldade, dentre muitas que ocorreram, foi com relação ao livro didático que a escola forneceu aos alunos. A professora-tutora das duas turmas de 1º ano do Ensino Médio me solicitou que o utilizasse em todas as aulas. No entanto, isso seria complicado em termos de preparação e planejamento, pois além da limitação de horário para cumprir o plano de aula (50min.), as duas turmas tinham mais de vinte cinco alunos cada, um fator que reduzia muito a interação entre todos. A solução para este problema foi incorporar o livro didático para a apresentação do conteúdo a ser trabalhado, seguido de uma tarefa colaborativa em grupos de três a quatro alunos. Com essa proposta, os exercícios do livro, que eram feitos em aula anteriormente, passaram a ser o tema de casa, buscando assim um melhor aproveitamento do tempo e permitindo que todos participassem da tarefa. Houve um estranhamento inicial ao modelo de aula apresentado, mas ele foi incorporado totalmente pelas duas turmas em pouco tempo. Ao final das práticas, os próprios alunos apontaram o dinamismo que as aulas ganharam.

De modo geral, quase sempre conseguia trabalhar as quatro habilidades em aula, mesmo às vezes me utilizando de um plano B para modificar algo que não estava correspondendo aos propósitos, pois a estrutura das aulas seguia um padrão que foi incorporado pelos alunos. Após fazer a chamada, partia para a pré-lição dialogada do conteúdo, procurando informações que os alunos dispunham no momento da abordagem, passando para a apresentação, leitura e explicações do conteúdo no livro didático. Logo em seguida, grupos de três a quatro alunos recebiam uma tarefa colaborativa, que após a escrita, deveria ser apresentada a toda a turma. Para concluir, solicitava que os alunos fizessem os exercícios contidos no livro em casa, como forma de fixação do conteúdo, revisando-os ao final de cada mês.

Outro ponto que gerou ruído inicialmente foi que a professora-tutora das turmas ministrava as aulas de Espanhol falando Português, método que não considero o mais adequado. No dia em que assumi as turmas, logo que me apresentei e propus os objetivos que deveríamos alcançar no decorrer do trimestre, já comecei a falar-lhes na língua-alvo. Essa atitude da minha parte reflete muito do pensamento que a universidade inculca em nós, pois a aula é o único momento em que o aluno de LA pode receber esse insumo linguístico. Para os estudantes foi um choque perceber que não abriria mão disso, pois tiveram que prestar muito mais atenção para compreender o que eu estava dizendo. Essa prática gerou resultados positivos rapidamente. Nas apresentações das tarefas colaborativas, eles foram ganhando confiança para também se comunicarem em Espanhol.

Quanto às questões referentes à utilização de materiais de apoio, mesmo seguindo os padrões burocráticos da escola, em uma determinada aula tive de antecipar todo um plano de classe pela não reprodução do material que necessitaria naquela determinada ocasião. Quando procurei a direção da instituição, fui informado que na mudança de turnos os responsáveis pela máquina de xerox não haviam percebido a solicitação, que foi realizada

com uma semana de antecedência da aula. Já nas atividades que requeriam rádio-CD e sala de vídeo, consegui, seguindo as orientações da escola, utilizá-los sem problema, o que enriquecia muito a prática de todas as habilidades linguísticas.

Outro aspecto que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem de LAs são as crenças e atitudes que norteiam as concepções de alunos e educadores. Segundo Barcelos, o conceito de crenças nesse contexto é:

[...] opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito de processos de ensino e de aprendizagem de línguas [...] são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser, inclusive, internamente inconsistentes e contraditórias.” (2001, p. 72-73)

No caso específico da Língua Espanhola, a crença mais recorrente é a pretensa facilidade de aprendizagem para falantes nativos de Português, devido à proximidade linguística entre as duas línguas. Muitas vezes os alunos chegam com o discurso de que Espanhol é fácil, que apesar de não conseguirem se comunicar, entendem tudo o que é dito na referida língua. Porém, essa aparente vantagem inicial logo desaparece frente às dificuldades enfrentadas. Há inclusive um termo que traduz essa zona limiar que pode estagnar o aprendizado, a interlíngua, cunhada a partir das propostas de Selinker (1972), que na situação em questão nada mais é que o conhecido “portunhol”. Conforme Camorlinga:

[...] a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa interlíngua, mais ou menos distante da meta. (1997, p. 660)

Segundo Nonemacher: “as línguas são produtos de duas culturas diferentes e que possuem marcas constitutivas de identidade inconfundíveis e intransferíveis”. (2004, p. 84). Portanto, o educador deve sempre prever essa problemática em relação aos termos da língua-alvo, que por serem semelhantes ao Português, precisam ser trabalhados com ênfase nas distinções entre ambas as línguas.

Outra crença muito comum por parte dos alunos diz respeito à dificuldade em perceber o aprendizado na LA. Isso se deve, principalmente, pela falta de comunicação oral no processo de ensino-aprendizagem, visto que o estudante só adquire fluência quando é trabalhada a oralidade (leitura e fala) na sala de aula.

No meu estágio percebi essa falta de percepção dos alunos, pois observei que, além da professora não falar na língua-alvo durante a apresentação dos conteúdos, ela somente lia o que constava do livro didático, orientando os alunos a fazerem os exercícios posteriormente. A duração dessa tarefa girava em torno de vinte minutos, seguida de sua correção. Em nenhum momento os alunos interagiam com a professora ou entre si em Espanhol. As aulas que poderiam ser enriquecidas pela descoberta dos novos sons e vocabulário, acabavam sendo monótonas e de grande passividade. Essa crença está muito relacionada à postura do educador, que deve buscar de todas as formas que os alunos interajam e sintam-se parte do processo.

A última crença que exponho é sobre a visão dos professores sobre o ensino da gramática normativa como finalidade e objetivo na prática docente do ensino de Língua Adicional. Apesar de muitos profissionais de educação estarem abolindo o método de ensino que privilegia tão somente a gramática, muitas vezes não contextualizando com as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, leitura, fala e escrita), ainda é possível encontrar práticas de apresentação de um conteúdo, seguido de uma tradução textual ou lista de palavras em salas de aula. Essa crença e atitude por parte do educador, muitas vezes, revelam a falta de comunicação com a direção da escola, que visa à avaliação através de conceitos. Também demonstram uma dificuldade do profissional em aprofundar seus próprios conhecimentos sobre a língua e a buscar alternativas que o façam sair desse lugar-comum que não agrega nada em termos de ensino-aprendizagem ao aluno. A gramática é algo imprescindível para a prática docente, principalmente nas LAs, pois é através dela que os aprendizes fixam a

estrutura da língua, para assim ascender a outro patamar em termos de conhecimentos adquiridos. O cuidado que o educador deve ter, entretanto, é não confundi-la nunca como um fim e um objetivo por si só.

Neste capítulo, foi apresentado um breve relato das políticas públicas no ensino de LAs, principalmente da Língua Espanhola, que passou por muitos percalços para ser incorporada aos currículos de ensino das escolas públicas. Por mais que o processo ainda não esteja completamente finalizado, a perspectiva é de que nos próximos anos as escolas estarão adequadas às leis. Outro tema do capítulo foi sobre as dificuldades e crenças que se apresentam no ensino de LAs nas escolas regulares, que prejudicam e retardam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, vale reforçar que o papel dos educadores é identificar essas dificuldades e crenças, revisar suas metodologias e técnicas, procurando alternativas para superá-las.

## 2. MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E SUAS DEMANDAS

A estabilidade econômica no Brasil a partir da metade dos anos 2000 aportou ao país dois megaeventos, a saber, a *Copa do Mundo Fifa 2014* e os *Jogos Olímpicos Rio 2016*. Essas duas grandes celebrações do esporte atraem grande fluxo de turistas, cobertura da mídia em escala mundial e construção de instalações e infraestrutura para as práticas desportivas, gerando impactos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos.

Ainda na *Copa do Mundo Fifa 2010* na África do Sul, o Ministério do Turismo do Brasil realizou um estudo traçando o perfil dos turistas que vão assistir à edição de 2014. Segundo notícia publicada no dia 11 de fevereiro deste ano no site *Portal2014*:

Usando dados coletados na última Copa, na África do Sul, em 2010, ficou constatado que 83% dos torcedores que se deslocam durante a competição são homens. Desse percentual, 45% tem entre 25 e 34 anos. Outro dado interessante está relacionado ao nível escolar dos torcedores: 86% dos entrevistados têm nível superior, pós-graduação ou especialização. Também merece destaque o tempo de permanência dos estrangeiros no país. Uma parcela considerável (28%) passa entre 15 e 20 dias no destino e pretende fazer turismo adicional pelo país (83%), passando por três ou mais destinos.<sup>6</sup>

No caso específico da *Copa do Mundo Fifa 2014*, os preparativos começaram assim que o Brasil foi anunciado como país-sede. A preparação para a recepção dos turistas incluiu a articulação de instituições privadas e públicas, e na esfera do ensino de idiomas, muitos foram os esforços para a capacitação básica dos mais diversos profissionais, tais como taxistas, garçons, atendentes, recepcionistas, etc.

Este trabalho se atém a dois cursos feitos para a demanda específica da Copa de 2014: o *Programa Taxista Nota 10*, articulado pelo Governo Federal, e o Curso de Espanhol para vendedores, realizado por entidades gaúchas.

---

<sup>6</sup> Notícia veiculada no Portal 2014. Disponível em: <<http://www.portal2014.org.br/noticias/12892/ESTUDO+TRACA+PERFIL+DO+TURISTA+QUE+VAI+ASSISTIR+A+COPA+DO+MUNDO.html>>. Acesso em: 7 maio 2014.

## 2.1. Programa Taxista Nota 10: curso de Inglês e Espanhol na modalidade EAD

Lançado em outubro de 2011, o *Programa Taxista Nota 10* tinha como meta capacitar cerca de 80 mil taxistas de todo o país para a *Copa do Mundo Fifa 2014*, e segundo o site de divulgação do projeto: “esses profissionais receberão com mais qualidade os estrangeiros que chegarem ao Brasil”.<sup>7</sup> Promovida pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), em parceria com o Serviço Social de Transporte/ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat) e a Confederação Nacional do Transporte (CNT), a iniciativa oferece três cursos gratuitos de capacitação: Gestão de negócios para taxistas, Inglês e Espanhol, o qual é objeto de análise no presente trabalho.

O curso é desenvolvido na modalidade EAD, com o recebimento do material didático no momento da inscrição, que deve ser presencial e em uma das unidades do Sest/Senat. A carga horária, segundo o site do programa, tem 120h, podendo ser cumprida em no mínimo três meses e no máximo um ano.

O material didático é composto por Caderno de Estudo, com o texto básico de cada lição, conteúdos gramaticais e glossário; Caderno de Exercícios, que traz as atividades de fixação e revisão; e um CD de áudio, com todos os diálogos presentes no Caderno de Estudo. Para tanto, o kit tem vocabulário personalizado, adaptado à linguagem e cotidiano dos taxistas. Somente no término do curso, o participante é avaliado e, se alcançar a nota mínima de seis, recebe o certificado pelos correios.

Apesar de a Copa do Mundo de 2014 contar com quase 1/3 das seleções que tem o Espanhol como língua oficial (9 de 32 seleções: Argentina, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Espanha, Honduras, México e Uruguai), o número de inscritos não foi dos mais promissores. Segundo a agência CNT de notícias<sup>8</sup>, até a data de 24 de junho de 2013, apenas

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.itl.org.br/Paginas/Lista\\_Noticias\\_Detalhe.aspx?n=23](http://www.itl.org.br/Paginas/Lista_Noticias_Detalhe.aspx?n=23)>. Acesso em: 3 abril 2014.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.cnt.org.br/Paginas/Agencia\\_Noticia.aspx?n=8959](http://www.cnt.org.br/Paginas/Agencia_Noticia.aspx?n=8959)>. Acesso em: 15 abril 2014.



3.378 taxistas se inscreveram na referida língua em todo o Brasil. Tentei obter resultados mais atuais, mas os promotores dos cursos em questão informaram que somente após a Copa irão fazer um balanço das inscrições. Ainda segundo a notícia, mais de 30 mil pessoas se inscreveram nos três cursos, sendo 15 mil no curso de Gestão de negócios para taxistas e 12 mil no curso de Inglês. Comparando os dois idiomas disponíveis para capacitação, a procura pelo Inglês é quase 250% maior que a procura pelo curso de Espanhol.

Em relação aos taxistas de Porto Alegre, o jornal Zero Hora do dia 20 de maio de 2014 veiculou notícia sobre o tema, afirmando que “dos 10,6 mil taxistas de Porto Alegre, cerca de 500 passaram pelo curso de qualificação em inglês oferecido há mais de um ano pelo Sest/Senat. Isso representa 5% do universo de motoristas”.<sup>9</sup>

No que tange aos cursos de Inglês e Espanhol, fica claro o enfoque na oralidade, visto que os taxistas iriam comunicar-se diretamente com os turistas, porém dois fatores demonstram e corroboram as dificuldades enfrentadas pelos taxistas nesse primeiro contato com a Língua Espanhola. O perfil desses profissionais é um dos mais variados no que se refere à idade e ao grau de instrução. Uma grande parcela se encontra há muitos anos afastados das salas de aula, o que pode ser crucial para a falta de entendimento dos conteúdos trabalhados no material didático do curso. Mesmo que o vocabulário seja personalizado, em algum momento a gramática será trabalhada, inclusive com a proximidade linguística com a Língua Portuguesa.

Outra situação que parece não ter sido aprofundada para a escolha da modalidade EAD é como os motoristas iriam estudar no meio virtual, sem o assessoramento de um tutor, para assim atingirem o conceito exigido para a obtenção do certificado. Dentro das universidades, o ensino a distância, mesmo com o trabalho de tutores, é um pouco atribulado,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/teste-aponta-boa-vontade-mas-falta-de-dominio-de-idiomas-para-atender-turistas-na-capital-101446.html>>. Acesso em: 21 maio 2014.

já que a rotina de estudos é de autonomia do aluno. Portanto, fica a questão de como os participantes do curso poderiam sanar as suas dúvidas sem um auxílio imediato.

Enfim, apesar da atitude louvável de se buscar o aperfeiçoamento desses profissionais, a escolha da modalidade EAD talvez não tenha sido a mais indicada para o programa. Caso fosse um curso de reciclagem, em que os motoristas já tivessem feito um curso presencial e somente iriam retomar conhecimentos já trabalhados em sala de aula, talvez a eficácia do projeto fosse maior e atingisse um número expressivo de participantes.

## **2.2. Curso de Espanhol para vendedores na modalidade presencial**

“É um grande desafio.” Essas foram as palavras da diretora do Senac quando me propôs que assumisse o Curso de Espanhol para vendedores, salientando que teria total autonomia didática para a preparação das aulas. Meu entendimento sobre didática converge para o pensamento de Libâneo, segundo:

[...] a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.” (1990, p. 26)

Depois que aceitei a proposta, tive duas semanas para a preparação das atividades, baseando-me nos objetivos solicitados e no livro que recebi. A iniciativa, realizada em parceria com o Senac Passo d’Areia e o Sindilojas/Poa, teve como objetivo capacitar comerciários para atenderem com qualidade ao grande número de visitantes estrangeiros que virão para o nosso estado em função da *Copa do Mundo Fifa 2014*. Com carga horária total de 30h na modalidade presencial, o curso ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2013 na sede do Sindilojas/Poa.

A turma era composta por quatro alunas, sendo duas na faixa dos vinte anos e duas na faixa dos cinquenta anos. As aulas ocorriam duas vezes por semana, com 1h30min cada,

totalizando vinte encontros durante o curso. Os conhecimentos trabalhados seriam expressões e vocabulário básico, atingidos através de modelos de diálogos e práticas relacionadas ao atendimento de clientes. Segundo o plano do curso, a indicação metodológica tinha como pressupostos:

A resolução de problemas conduz à autonomia, possibilitando ao agente criar seus próprios métodos, técnicas e processos, contribuindo fortemente para o desenvolvimento do pensamento lógico.

E também:

O docente deve oportunizar um espaço de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências, no qual o aluno participe ativamente do processo por meio de resolução de problemas e projetos, entre outras atividades propostas.

O material didático entregue às alunas foi uma compilação de dois livros didáticos: *Español En Marcha 1*, de Francisca Castro Viudez, Editora Sgel/SBS e Espanhol para o Ensino Médio, de Los Ángeles & Josephine, Editora Scipione. Os conteúdos trabalhados em sala de aula eram focados na realidade das comerciárias, enfatizando situações de relacionamento entre vendedoras e clientes. As seguintes habilidades deveriam ser desenvolvidas no curso:

- saudar clientes;
- informar sobre horário de funcionamento do estabelecimento;
- dialogar com o cliente abordando diferentes situações referentes à venda;
- identificar produtos, tamanhos e numerações e cores;
- indicar a localização de produtos no estabelecimento;
- diferenciar formas de pagamento;
- oferecer suporte ao cliente;
- identificar reclamações e justificar-se de forma educada quando não puder ajudar o cliente;
- despedir-se.

A avaliação do curso foi diagnóstica, na qual procurei observar, dentro do processo de aprendizagem, as competências e habilidades que iam sendo desenvolvidas individualmente e socializadas. Depois de um mês de atividades, realizei uma prova escrita por solicitação da instituição, e ao final do curso um teste oral, com a leitura de um texto e perguntas pertinentes a ele. A cada aula dada, tinha o prazo de 48h para registrar no diário de classe eletrônico os conteúdos e atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Circunscrevo a minha posição enquanto educador-universitário baseada nos estudos de Moita Lopes (1996), sobre a natureza da pesquisa na área de ensino-aprendizagem de LAs.

Segundo o autor:

[...] a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática. (1996, p. 177)

Moita Lopes (1996) também se refere a essa nova tendência como pesquisa-ação, em que se pode gerar conhecimento sobre a sala de aula através da percepção privilegiada do educador no processo, bem como o avanço educacional pela reflexão crítica do educador no seu trabalho. Apesar de cada vez mais a pesquisa estar voltada para a investigação da prática de ensinar-aprender línguas, o autor pontua que o educador não deve excluir outros tipos de pesquisas, que são conduzidas por agentes externos.

No próximo capítulo faço a descrição e a reflexão sobre os procedimentos didáticos que empreguei no curso de Espanhol para vendedores, analisando as ações práticas através da perspectiva sociointeracionista de aprendizagem de Vygotsky.

### 3. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS EMPREGADOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Durante a minha jornada acadêmica, muitos foram os textos, técnicas, ideias, metodologias e pesquisas que estudei e que contribuíram diretamente com a minha prática docente. Nesse mosaico de conhecimentos trabalhados, mesmo que instintivamente, o educador acaba se vinculando e adotando uma metodologia que serve de suporte para a obtenção dos seus objetivos, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. No meu caso específico, até pelo meu contato com a Língua Espanhola na universidade ser realizado por meio da metodologia de abordagem comunicativa, seguido de minha primeira experiência como educador também ser no referido método, acabei adotando-o na minha prática docente.

O primeiro pensador com o qual alinhei meu pensamento sobre minha prática docente foi Paulo Freire, que me foi apresentado no primeiro semestre da universidade. As suas ideias e teorias sobre a educação voltadas para o social reverberaram na forma em que concebia e concebo o ensino e a aprendizagem, tanto que uso o termo educador em lugar de professor, muito em função de sua utilização por ele, que assim concebe os papéis do educador e educando pela utilização do diálogo:

[...] o educador não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (1996, p. 39)

Paulo Freire (1979) também cunhou o termo consciência bancária na educação, em que demonstra a relação assimétrica entre educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, no qual:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o

curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (p. 38)

A construção do conhecimento, dentro da perspectiva freiriana de educação, salienta a socialização como fator indispensável para facilitar a aprendizagem. Assim Paulo Freire (1994) concebe o ato de ensinar:

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor, a aprendizagem não se dá por transferência de conteúdo, mas por interação, que é o caminho da construção. (p. 134)

Mais adiante, tomei contato com o segundo pensador que veio a balizar minha conduta como docente de LA. Vygotsky, voltado para o ensino-aprendizagem de LAs, convergia suas teorias, assim como Paulo Freire, para a dimensão social do sujeito. A perspectiva vygotskiana sociointeracionista da aprendizagem define o sujeito como um ser social, que vive sua história condicionado pela história coletiva da humanidade, e a partir dessa interação dialética entre o sujeito e o seu meio, cria condições para atividades consideradas mais complexas. Freitas, citando Vygotsky, afirma que:

[...] a conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, mas também o produto do desenvolvimento histórico e cultural. Assim, ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. (2002, p.27)

Surgida em meados da década de 70, a abordagem comunicativa impactou de maneira significativa as aulas de LAs. Em contraposição ao método behaviorista (comportamental), o método comunicativo, como também é denominado, orienta o ensino de línguas voltadas para a comunicação, em que seus participantes tornam-se agentes ativos na aprendizagem, contribuindo para a autonomia dos mesmos, e a qual Pennycook (1996, apud NICOLAIDES e FERNANDES, 2002) concebe como:

Tornar-se autor do próprio mundo, tornar-se um aprendiz autônomo da língua, não é tanto uma questão de aprender a aprender como é uma questão de aprender a lutar por alternativas culturais. (p. 45)

Já Little (1999, apud LIMA, 2004) acredita na importância do aprendiz ser responsável pela própria aprendizagem, no qual ele define:

[...] o desenvolvimento da autonomia do aprendiz depende do exercício dessa responsabilidade em um esforço sem fim para entender o que se está aprendendo, porque, como e com que eficácia; e o efeito da autonomia do aprendiz é remover barreiras que surgem tão facilmente entre a aprendizagem formal e o amplo meio no qual o aprendiz vive. (p.11)

Retomando um dos tópicos centrais da teoria de aprendizagem de Vygotsky, as interações promovem aprendizagem através das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definidas como:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (1989, p.97)

O desenvolvimento através da interação social impulsiona os agentes a níveis mais elevados, criando novos esquemas de especialização e aperfeiçoamento. A aprendizagem se concretiza na medida em que os participantes mais proficientes auxiliam os menos proficientes, utilizando-se de instrumentos que mediam o diálogo cooperativo para a resolução de objetivos a serem atingidos.

No caso específico do Curso de Espanhol para Vendedores, em todas as tarefas colaborativas reunia as alunas em duas duplas, configuradas pela faixa etária delas. Sendo assim, uma das duplas era composta pelas alunas na faixa dos vinte anos e a outra na faixa dos cinquenta anos. A dupla na faixa dos vinte anos começou no mesmo nível de aprendizado, e progrediu na aquisição da língua sem maiores sobressaltos. Já na situação da dupla na faixa dos cinquenta anos, uma das alunas tinha um conhecimento prévio de Espanhol, pois havia

viajado para alguns países latino-americanos. A outra aluna, por sua vez, além de não possuir esse conhecimento, tinha dificuldade de aprendizagem. Ao reunir as duas, consegui que elas construíssem um conhecimento baseado no conceito de andaimento, o qual Bruner (1985, apud MOITA LOPES, 1996) concebe como um processo colaborativo de apoio mútuo entre os alunos na solução de problemas linguísticos e comunicativos que surgem durante a tarefa de produzir em LA.

Como afirmei anteriormente, sempre tive na abordagem comunicativa a metodologia de ensino-aprendizagem a ser trabalhada em sala de aula. Dentro dessa metodologia, e seguindo uma nova tendência para as aulas de LAs, utilizava-me do enfoque por tarefa, que segundo Fernández López (1998):

[...] é considerada como uma unidade de trabalho na aula, que implica a todos os alunos na compreensão ou produção, oral ou escrita; a atenção dos estudantes ao executar cada tarefa deve ser centrada no significado mais do que na forma, pois em seu desenho se potencializam elementos de similaridade com ações que os alunos ou outras pessoas realizam na sua vida cotidiana [...] é possível levar a prática um programa organizado em torno de elementos gramaticais mediante a execução de jogos e atividades que promovam a interação na aula [...]. (p. 104, livre tradução do autor)<sup>10</sup>

Dessa forma, sempre procurava orientar minha didática de sala de aula para a apresentação do conteúdo gramático a ser desenvolvido, em que primeiramente fazia uma pré-licção dialogada, buscando saber das alunas o que tinham internalizado na língua materna. Após a pré-licção e a apresentação, em que demonstrava a estrutura gramatical e suas aplicações, através de exemplos na língua-alvo, solicitava uma tarefa às duplas, em que as quatro habilidades linguísticas tinham que ser executadas. A principal tarefa utilizada era a escrita de diálogos com base na vida profissional das alunas, que no caso seria venda de roupas e calçados.

---

<sup>10</sup> [...] es considerada como una unidad de trabajo en el aula, que implica a todos los alumnos en la comprensión o producción, oral o escrita; la atención de los estudiantes al ejecutar cada tarea debe estar centrada en el significado más que en la forma, puesto que en su diseño se han de potenciar elementos de similitud con acciones que los alumnos u otras personas realizan en la vida cotidiana. [...] es posible llevar a práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales mediante la ejecución de juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula [...].



Foi interessante perceber, dentro do que era proposto, o desenvolvimento na realização das tarefas. Na primeira produção de um diálogo colaborativo em sala de aula, percebemos a dificuldade na organização textual, assim como problemas gramaticais (Ver Anexo 1). Observamos a construção de palavras e frases que sofreram interferência fonológica da Língua Portuguesa, como *\*mui* com *i* ao invés de *y* (*muy*).

Outros problemas na escrita dos iniciantes é a transposição de frases coloquiais do Português para a Língua Espanhola, como *vou lá*, que as alunas produziram *\*voy la*, ao invés de *también voy a la tienda*, assim como a conjugação verbal, em que o verbo *venir* foi conjugado em Português, *\*vens*, ao invés de *vienes* (Ver Anexo 2). Em comparação com os diálogos posteriores, as produções seguiam uma organização textual bem definida e sem dificuldades de entendimento, porém os problemas gramaticais aumentaram, muito em virtude de uma maior produção textual (Ver Anexos 3 e 4).

A gramática, conforme mencionei anteriormente, tinha um papel fundamental dentro da didática que empreguei nas aulas, pois era o alicerce das tarefas colaborativas que propunha. Porém, nunca a utilizei dentro da metodologia tradicional, que fundamenta sua prática no ensino-aprendizagem de regras gramaticais e vocabulário, reduzindo o número de exercícios, como aponta Fernández López (1998):

A primeira habilidade que se põe em jogo neste tipo de aprendizagem é a compreensão leitora de textos literários de autores de prestígio [...], que por regra geral consiste em escrever respostas a perguntas relacionadas aos textos. Ante esta perspectiva a tipologia de exercícios resulta pouco variada e se reduz à prática de questões gramaticais mediante exercícios de lacunas, de memorização de regras e paradigmas, ditados e, sobretudo, a tradução direta e inversa [...]. (p. 95, livre tradução do autor)<sup>11</sup>

Outro aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem de LA é a correção de erros, o qual o educador deve estar muito atento. Como profissional da educação, procuro

---

<sup>11</sup> La primera habilidad que se pone en juego en este tipo de aprendizaje es la comprensión lectora de textos literarios de autores con prestigio [...], que por regla general consiste en escribir respuestas y preguntas relacionadas con los textos. Ante esta perspectiva la tipología de ejercicios resulta poco variada y se reduce a la práctica de las cuestiones gramaticales mediante ejercicios de huecos, de memorización de reglas y paradigmas, dictados y, sobre todo, la traducción directa e inversa [...].

corrigir pontualmente erros na produção escrita e oral dos alunos. Na aquisição de LA, os aprendizes devem refletir sobre os erros e buscar superá-los. Caso contrário, o processo de fossilização pode comprometer o progresso do aluno. Baralo (1999) define assim esse fenômeno:

[...] é um mecanismo pelo qual o aprendiz tende a conservar na sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação a uma língua objeto dada. Os erros gerados por este processo voltam a surgir no sistema não nativo quando já pareciam erradicados e em circunstâncias muito variadas, em especial, quando se fala de temas novos, ou se sente cansado ou ansioso. (p.45, livre tradução do autor)<sup>12</sup>

Nas apresentações das alunas nunca interferi durante a apresentação, até para não constrangê-las e inibi-las. Anotava os erros fonológicos e os pontuava ao final, pois queria que as próprias aventurassem possibilidades para os motivos pelos quais o erro se sucedeu e refletissem sobre ele. Na grande maioria das vezes, até pela proximidade linguística entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, constatávamos que se tratava de interferência da língua materna, pois as alunas se arriscavam mais na produção oral.

Já na produção escrita, depois de um insumo relevante na língua alvo, procurava fazer atividades que promovessem a reflexão discursiva das alunas. Para tanto, depois da apresentação do conteúdo, pedia-lhes que formassem frases (Ver Anexos 5 e 6), orientando-as a trocarem as frases entre si. Em clima descontraído, as alunas conseguiam identificar os erros, mas às vezes não conseguiam formular uma proposta para saná-los. Então, o grupo todo sugeria possibilidades, explicando o porquê da sua correção. Através do suporte ou andaime (*scaffolding*), a interação promoveu a aquisição da LA, pois as alunas expandiam seus potenciais de aprendizagem pelo diálogo colaborativo.

Todas as atividades e tarefas desenvolvidas na LA eram realizadas com materiais autênticos, definidos por Little e Singleton (1988) como materiais que foram criados com um

---

<sup>12</sup> [...] es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad.

propósito social na comunidade linguística em que foram produzidos. Durante o intercâmbio que fiz na *Universidad Nacional del Litoral*, na Argentina, em 2012, guardava todos os encartes, panfletos e outros materiais que estavam à disposição, pensando mais à frente, quando pudesse utilizá-los pedagogicamente.

Na atividade que desenvolvi depois da apresentação dos números (Ver Anexo 7), o material autêntico utilizado eram as guias de depósito que recolhi do *Banco Credicoop*, banco cooperativo argentino. Já na tarefa de vocabulário de alimentos, pesos e medidas (Ver Anexo 8), utilizei encartes de supermercados argentinos (Ver Anexos 9 e 10). O uso de materiais autênticos, além do insumo linguístico na LA, promove o diálogo pelas distinções com os materiais na língua materna, visto que as alunas percebiam diferenças em relação ao tipo de material utilizado, a distribuição, os preços e medidas das mercadorias. Isso é um fator bem importante para a percepção dos aspectos culturais que estão em jogo nesses materiais.

Ainda dentro do enfoque comunicativo, alternava semanalmente atividades com textos e vídeos autênticos na língua-alvo. A tarefa com texto consistia na leitura pessoal e coletiva, seguida da formulação de perguntas relativas ao mesmo, em que as alunas interpelavam as companheiras oralmente. Já na tarefa com o uso de vídeos, as alunas identificavam detalhes e informações constantes neles, com o intuito de que melhorassem a compreensão oral e dialogassem sobre o que viam na tela. Nessas situações, as perguntas que as alunas formulavam as companheiras eram escritas. Além de melhorar a leitura e a escrita, bem como a compreensão oral e textual, as tarefas com textos e vídeos autênticos fomentavam o conhecimento de temas pertinentes à cultura e hábitos da comunidade espanhola e hispano-americana.

Conforme mencionei durante o capítulo, todas as técnicas e práticas que adotei dentro e fora da sala de aula tinham o enfoque comunicativo na sua formulação. Baseado na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, realizava tarefas colaborativas entre as

participantes do processo de ensino-aprendizagem do Espanhol, principalmente, por acreditar na interação, cooperação e co-construção de conhecimentos como parte fundamental na aquisição de LA.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a minha prática docente associado à teoria subjacente que empreguei no curso de Espanhol para vendedores, em que desenvolvi os procedimentos didáticos convergindo a teoria freiriana de educação com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky da aprendizagem. Dessa forma, constatei que os aprendizes de LAs devem ser instigados no transcurso da aula, tanto na apresentação dos conteúdos, como na proposição de tarefas que tenham foco na interação deles enquanto sujeitos. Para atingir o êxito que logrei no curso ministrado, o suporte entre as alunas foi peça importante na construção de conhecimentos em Língua Espanhola, pois ao solucionarem situações no processo de ensino-aprendizagem, sei que as auxiliei na tomada de decisões perante outros aspectos de suas vidas cotidianas.

Como discuti ao longo deste trabalho, as LAs estão tomando seu lugar de direito nos currículos e nas salas de aula. Tratando especificamente da Língua Espanhola, vimos que a Lei do Espanhol ainda não foi cumprida na sua totalidade, mas os progressos são perceptíveis, seja nos dados sobre o aumento das vagas nos concursos públicos do magistério, seja no número de escolas que já a incorporaram.

A análise do curso do *Programa Taxista Nota 10*, mesmo que pareça um tanto superficial, demonstra uma articulação equivocada no que tange ao ensino-aprendizagem de um curso voltado para a compreensão oral, pois os profissionais da direção deveriam se comunicar em LA, mesmo que basicamente. Isso se deve à escolha da modalidade à distância, pois como a maioria iria perceber sua progressão sem o ambiente de sala de aula para auxiliá-lo. Isso refletiu até na baixa procura pelo programa em todo o país.

Acredito que o profissional docente deve saber quais as técnicas e métodos que serão utilizados, associados aos objetivos a serem atingidos. Essa clareza em relação a minha

profissão reflete no aproveitamento pleno dos meus estudos na universidade, pois reitero que é fundamental ao educador ter em mente a didática que será empregada no ensino-aprendizagem de LA. Além dessa postura, deve-se diversificar as técnicas e métodos, já que os estudos sobre o tema são inesgotáveis. Fui feliz em conseguir transpor a teoria para a prática, não reproduzindo didáticas ultrapassadas, como aulas baseadas somente em tradução de textos, ou na aula em que se usa todo o tempo o livro didático.

Caso pudesse apontar uma direção para o ensino de LAs em virtude das demandas pontuais, caso dos megaeventos esportivos no Brasil, em que vários profissionais deveriam ter conhecimentos básicos de uma LA, creio que as nossas universidades, públicas e privadas, poderiam articular ações conjuntas para o desenvolvimento de cursos de idiomas envolvendo seus alunos de LAs, desde a concepção, passando pela metodologia, material didático, tarefas, etc. Assim como tive a oportunidade e autonomia para desenvolver minha prática docente, gostaria que colegas também a tivessem, pois sei que foi uma experiência fundamental para a minha reflexão enquanto educador.

Para finalizar, retomando a introdução deste trabalho, ainda hoje me sinto um tanto ansioso quando vou iniciar uma nova jornada em sala de aula, porém se trata de uma ansiedade natural frente a uma nova turma, já que sei de antemão como articulei a didática empregada com os objetivos que me foram propostos. Isso demonstra não só uma maturidade profissional, mas um entendimento do meu ofício como educador, que colabora para a transformação dos outros, e conseqüentemente, transforma a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontos, 2001, p. 65-85
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- CAMORLINGA, R. A. **A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil**. Revista Intercambio. V.6, 1997, p. 653-671.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. **El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera**. In: Carabela, n°43, pp. 95-108, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, pp. 21-39, julho/2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, M dos S. **Tarefa Colaborativa em Língua Estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem**. In: Rottawa, L.& Santos, S. (orgs). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ed. Unijuí, Ijuí, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de erros**. In: ROTTAVA, L; LIMA, M. S. (orgs). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- LITTLE, D. G.; SINGLETON, D. M. **Authentic materials and the role of fixed support in language teaching. Towards a manual for language learners. CLCS Occasional Paper 20**. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, 1988.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**; trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Ed. Thesaurus, 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

NICOLAIDES, C; FERNANDES, V. **Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira**. In: *The ESpecialist*. São Paulo, vol. 23, nº 1.

NONEMACHER, T. M. **Formação de professores de espanhol como língua estrangeira**. In: ROTTAVA, L; LIMA, M. S. (orgs). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SANZ, L. A. **Procedimentos metodológicos: fazendo caminho**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação**. Porto Alegre: Revista Letras de Hoje, 39 (3), 2004, pp. 345-378.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.



## ANEXO 1

Primeira produção textual colaborativa de uma das duplas sobre *saludos*, que foi seguida de apresentação oral.



FEIRA  
BRASILEIRA  
DO VAREJO  
2013

Realização:



Nomes:

¡Hola! ¡Hola!

¡Muy bien!

¿Cómo están tus Hijos?

~~Están~~ Voy la ???  
Buenas tardes.

¡Hola! ¿qué tal!

Están  
Muy bien  
Están en la  
tienda

Buenas tardes muchacha.

¡También voy a la tienda! ¡Bien!

~~AD~~

Patrocínio:



## ANEXO 2

Primeira produção textual colaborativa da outra dupla sobre *saludos*, que também foi seguida de apresentação oral.



FEIRA  
BRASILEIRA  
DO VAREJO  
2013

Realização:



Español

Nombres:

¡Hola! ¿Qué tal?

Muy bien.

¿De dónde <sup>nimes</sup> vienes?

Vengo de Berlín.

¿Hablas español?

No. Pero me gustaría mucho.

A mi yo también. ¡muy bien!

AS


Patrocínio:





## ANEXO 3


Última produção textual colaborativa de uma das duplas sobre *trajes y ropas*, que foi seguida de apresentação oral.


☀️ □ □ □ ☀️

 L- ¡Hola! ¿qué tal?  
 Z- ¡Muy bien.

 L- ¿Dónde vas a la noche?  
 Z- Voy a una fiesta.

 L- ¿Qué traje vas a usar?  
 Z- Voy a usar un vestido largo negro.

 L- ¿Con qué cartera de fiesta tú vas?  
 Z- Voy con la cartera de fiesta plata.

 Z- ¿y tú, dónde vas?  
 L- Voy a dormir.

Z- ¿vas a usar camison o pijama?  
 L- Voy a usar camison.

L- Buenas fiestas.  
 Z- Gracias. Buenas noches

¡Muy bien!

*SW*

## ANEXO 4

Última produção textual colaborativa da outra dupla sobre *trajes y ropas*, que também foi seguida de apresentação oral.

Hoy es 14 de octubre. Lunes.



FEIRA  
BRASILEIRA  
DO VAREJO  
2013

Realização:



Nombres:

Conversa ~~Grón~~: Conversación

Tais - ¡Hola amiga!

Ana - ¡Hola, ¿qué tal?

Tais - Muy bien,  
¿y tú?

Ana - Voy bien

Tais - ¿Vamos a la fiesta?

Ana - ¿qué fiesta?

Tais - ¡A una disco!

Ana - sí, vamos

Tais - ¿qué ropa vas?

Ana - voy de vestido negro e zapato rosa  
¿y tú?

Tais - yo voy de pantalón de cuero y zapato y camisa azul.

Ana - muy bien.

¿Tienes una cartera de fiesta para mí presta?

Tais - sí, tengo varias carteras. <sup>veleto em infinitas</sup> <sup>mele</sup>  
después y después (prestanme)  
¿qué <sup>color</sup> te quieres?

Ana - yo quiero una dorada para combinar con <sup>my</sup> <sup>fotos</sup>.

Tais - muy bien. ¡Asta las ocho y media?

Ana - ¡asta luego!

Horta con H

Patrocínio:



¡Muy bien!  
ASD

## ANEXO 5

Produção individual de frases sobre *pronombres demostrativos*, que foi seguido da correção colaborativa entre as alunas.

Nombre: 1

1) Estas son mis hermanas Gabriela y Luana.

2) Aquella tienda tiene zapatos muy bellos.

3) Esa chaqueta es muy estrecha.

4) Este es Marcelo, hermano de Guilherme.

5) Esta manzana es muy deliciosa.

6) Aquel hombre es muy hermoso.

¡Muy bien!

Ass

## ANEXO 6

Produção individual de frases sobre *pronombres interrogativos*, que foi seguido da correção colaborativa entre as alunas.

\* ¿Dónde te gusta ir al baile? ✓

\* ¿Cuándo es tu cumpleaños? ✓

\* ¿Cómo se llama su madre? ✓

\* ¿Cuál es tu número? ✓

\* ¿Por qué te gusta el negro? ✓

\* ¿Quién es tu amigo? ✓

\* ¿Cuánto cuesta el pantalón de cuero amarillo? ✓

\* ¿Qué tipo de zapatos te gustan? ✓

Muy bien!



### ANEXO 7

Tarefa individual depósito bancário sobre números, com a utilização de material autêntico.

DEPÓSITOS EN PESOS Caja de Ahorros

**BANCO CREDICOOP**  
COOPERATIVO LIMITADO

Efectivo y cheques a cargo de esta casa  
 Otros cheques  
 Valores negociados  
 Común  CPD

Fecha 4.11.13 Lugar POA

TOTAL \$ 40.000

Comprobante nº 03649375 Filial / Caja de Ahorros nº 030 220 Denominación de la cuenta Muy bien!

Son pesos cuarenta mil pesos

Firma [Firma]  
Aclaración

DEPÓSITOS EN PESOS Cuenta Corriente

**BANCO CREDICOOP**  
COOPERATIVO LIMITADO

Efectivo y cheques a cargo de esta casa  
 Otros cheques  
 Valores negociados  
 Común  CPD

Fecha 04/11/13 Lugar POA

TOTAL \$ 25000

Comprobante nº 21214898 Filial / Cuenta Corriente nº 351224112 Denominación de la cuenta Muy bien!

Son pesos veinticinco mil pesos

Firma [Firma]  
Aclaración

DEPÓSITOS EN PESOS Cuenta Corriente

**BANCO CREDICOOP**  
COOPERATIVO LIMITADO

Efectivo y cheques a cargo de esta casa  
 Otros cheques  
 Valores negociados  
 Común  CPD

Fecha 04/11 Lugar POA

TOTAL \$ 2000,00

Comprobante nº 21214904 Filial / Cuenta Corriente nº 0013 458 Denominación de la cuenta Muy bien!

Son pesos dos mil pesos

Firma [Firma]  
Aclaración

DEPÓSITOS EN PESOS Cuenta Corriente

**BANCO CREDICOOP**  
COOPERATIVO LIMITADO

Efectivo y cheques a cargo de esta casa  
 Otros cheques  
 Valores negociados  
 Común  CPD

Fecha 04/11/13 Lugar POA

TOTAL \$ 1000,00

Comprobante nº 03649372 Filial / Caja de Ahorros nº 500.000.00 Denominación de la cuenta Muy bien!

Son pesos un mil pesos

Firma [Firma]  
Aclaración

## ANEXO 8

Tarea individual lista de compras sobre *alimentos, pesos y medidas*, con a utilización de material auténtico.

- Hoy es 4 de noviembre.

Nombre:

- 300g Queso \$3,29 ✓
- 3lt Leche entera \$4,39 ✓
- 4paq. Galletitas surtido \$5,49 ✓
- 4paq. Galletitas salada \$4,39 ✓
- 4paq. Puro Maggi \$5,99 ✓
- 3paq. Tortadas Mozzarella \$4,49 ✓
- 4paq. Jabón Ala 5kg \$39,90 ✓
- 2 potes Pack lavavajillas cif \$12,90 ✓
- 2 limpiador líquido Petit \$3,19 ✓
- 3 Alimento balanceada salchichas \$5,19 ✓
- 2 limpiador líquido para baño \$3,75 ✓
- 1 Pañales descartables para bebés \$21,45 ✓
- 2 Desodorante Dove \$12,90 ✓
- 1 Crema Dental Colgate \$7,99 ✓
- 3 Jabón Lux \$7,99 ✓
- 2 Sampoo Suavi \$7,50 ✓
- 3 Papel higiénico doble Elite \$12,39 ✓
- 1 Enjuague bucal \$14,06 ✓
- 2 Crema para peinar ✓
- 1 Quick light \$4,53 ✓

i Muy bien!

500,00 pesos

Total: ~~1000,00~~



ANEXO 9

Encarte Supermercado Kilbel, material autêntico utilizado em tarefa de sala de aula.

Ofertas válidas desde el 12-10-2011 hasta el 16-10-2011 y/o hasta agotar stock. Sólo para consumo familiar.

**Feliz Día Mamá!**

**Kilbel SUPERMERCADOS**

**\$37<sup>90</sup>** Espumante frutado Dufres x 750 ml + copa est.

**\$32<sup>90</sup>** Vino Santa Julia Reserva x 750 ml varietales + Champaña extra brut Uno x 187 ml sin cargo

**\$19<sup>90</sup>** Vino Finca Flichman x 750 ml varietales

**\$4<sup>29</sup>** Jamón cocido natural Lario x 100 g feteado

**\$27<sup>90</sup>** Bombones Ber: o Bon x 510/600 g leche/chocolate

**\$5<sup>99</sup>** Atún Jandaia x 170 g aceite-agua/natural

**\$3<sup>29</sup>** Queso port salut light La Paulina x 100 g trozado

**\$19<sup>90</sup>** Desod.ant.aer x 100g + Body splash x 125 ml Dove est. vs. fragancias

**\$6<sup>50</sup>** Mayonesa receta liviana Hellmann's d.pack x 500 ml + Mayonesa receta liviana Hellmann's d.pack x 250 ml sin cargo

**\$24<sup>90</sup>** Crema hidrat.corp. bronceado medio a intenso Nivea Summer Beauty x 250 ml + Desod.ant.aer pearl & beauty Nivea x 150 ml sin cargo

**SÚPER COMBO**

**COMPRA CON REGALO**

## ANEXO 10

Encarte *Supermercado Alvear*, material auténtico utilizado em tarefa de sala de aula.

Vigencia desde el Jueves 27/10 al Miércoles 2/11



**Falda de Ternera**  
El Kilo **\$23<sup>90</sup>**

**Costeletas de Ternera**  
El Kilo **\$30<sup>90</sup>**

**Hamburguesas "Elab. Propia"**  
El Kilo **\$17<sup>90</sup>**

**Puchero de Ternera**  
El Kilo **\$11<sup>90</sup>**

**Picada de Ternera**  
El Kilo **\$19<sup>90</sup>**

**Marucha de Ternera**  
El Kilo **\$29<sup>90</sup>**

**Costilla de Ternera**  
El Kilo **\$31<sup>90</sup>**

**Queso Pategras Crimea Noal**  
100g **\$3<sup>29</sup>**

**Queso Barra Noal**  
100g **\$3<sup>49</sup>**

**Leche L.V. Ilolay Ent./Desc.**  
1-Lt. **\$4<sup>39</sup>**

**Galletitas Surtido Bagley**  
400g **\$5<sup>49</sup>**

**Cafe Dolca Tradicional**  
170g **\$16<sup>90</sup>**

**Frutas y Verduras**

**Alcaucil**  
unidad **\$0<sup>99</sup>**

**Limon**  
El Kilo **\$4<sup>99</sup>**

**Zanahoria**  
El Kilo **\$2<sup>99</sup>**

**Cebolla**  
El Kilo **\$3<sup>99</sup>**

**Berenjena**  
El Kilo **\$3<sup>99</sup>**

**Choclo**  
unidad **\$0<sup>99</sup>**

[www.alvearsupermercados.com.ar](http://www.alvearsupermercados.com.ar)