

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERCÂMBIO DE CARTAS EM ESPANHOL ESCRITAS PELOS ALUNOS DO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE

Ana Kelly Silva Albuquerque¹

Resumo. O Colégio Militar do Recife (CMR), por meio das professoras de Língua Espanhola, idioma que era ofertado na grade curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) até o ano 2019, desenvolveu um projeto de incentivo à escrita do idioma espanhol. O projeto foi intitulado *Proyecto Buzón Cultural* e, carinhosamente, chamado pelos alunos de “projeto das cartinhas”, consistiu em trocas de cartas manuscritas nessa segunda língua, entre os alunos do próprio Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). O gênero textual carta pessoal foi escolhido pelas duas professoras de espanhol do CMR como meio de comunicação para promover a interação entre os estudantes. O uso de tal gênero discursivo, em contraponto à instantaneidade e celeridade dos meios de comunicação tecnológicos, suscitou a curiosidade nos estudantes por não se tratar de uma experiência comum à faixa etária dos adolescentes. Os participantes deste intercâmbio foram os alunos de espanhol do 1º ao 3º ano do ensino médio. Tratou-se de uma atividade de ensino visando aos objetivos de desenvolver a competência linguística, proporcionar maior vocabulário, praticar a gramática, melhorar a compreensão leitora, estimular a produção escrita da Língua e os conteúdos previstos no rol das sequências didáticas do planejamento escolar. Os alunos começavam a produção textual no 1º trimestre letivo, quando eram capazes de realizar uma conversa inicial na modalidade escrita e seguiam até o final do ano letivo. O projeto foi, anualmente, coordenado pelas docentes de espanhol e realizado durante os anos letivos de 2015 a 2019. O Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) foi o pioneiro no projeto e, nos anos seguintes, outros professores de espanhol dos demais colégios integrantes do sistema aderiram à ideia. Concluiu-se que, além de desenvolver a expressão escrita do idioma, com o paulatino aprimoramento do vocabulário e da organização sintática, também incrementou as competências interacionais do componente afetivo, quando oportunizou a ampliação dos laços de amizade e camaradagem entre os alunos do SCMB.

Palavras-chave: Cartas. Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Colégios Militares.

Resumen. El Colégio Militar do Recife (CMR), a través de las profesoras de Lengua Española, idioma que se ofrecía en el plan de estudios de Lengua Extranjera Moderna (LEM), hasta el año 2019, desarrolló un proyecto de incentivos de la escritura del idioma español. El proyecto se tituló Proyecto Buzón Cultural y fue afectuosamente llamado por los alumnos de “proyecto de las cartitas”, consistió en el cambio de cartas escritas a mano en esa segunda lengua entre los alumnos del propio Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). El género textual carta personal fue elegido por las d8os profesoras de español de CMR como medio de comunicación para promocionar la interacción entre los estudiantes. El uso de tal género discursivo, en contrapunto a la instantaneidad y celeridad de los medios de comunicación tecnológicos, provocó la curiosidad en los estudiantes por el hecho de no ser una experiencia común al rango de edad de los adolescentes. Los participantes de este intercambio fueron los alumnos de español, desde el primer año hasta el tercer año de la enseñanza secundaria. Fue una actividad docente con el reto de desarrollar la competencia linguística, proporcionar un

¹ Capitão QCO de Magistério Espanhol da turma de 2012. Especialista em Tradução em Espanhol pela Estácio em 2015. Especialista em Aplicações Complementares às Ciências Militares pela EsFCEX em 2012. Licenciada em Letras Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Ceará - UECE em 2009.

mayor vocabulario, practicar la gramática, mejorar la comprensión lectora, estimular la producción escrita de la Lengua y los contenidos previstos en el rol de las secuencias didácticas del planeamiento escolar. Los alumnos empezaban a escribir en el primer trimestre académico, cuando se sentían capaces de realizar con éxito una conversación inicial en la modalidad escrita y seguían hasta el final del año escolar. El proyecto fue coordinado a cada año por las profesoras de español y realizado durante los años escolares de 2015 hasta 2019. El Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) fue el pionero en el proyecto y otros profesores de español de los demás colegios integrantes del sistema adherieron a la idea en los siguientes años. Se concluyó que, además de desarrollar la expresión escrita del idioma, a través del paulatino perfeccionamiento del vocabulario y de la organización sintáctica, también reforzó las competencias de interacción del componente afectivo, cuando posibilitó la ampliación de los lazos de amistad y camaradería entre los alumnos del SCMB.

Palabra clave: Cartas. Español como Lengua Extranjera (E/LE). Colegios Militares.

1 INTRODUÇÃO

Até o ano de 2019, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) ofertava ao aluno que ingressava no 1º ano do ensino médio, a escolha entre os dois idiomas pertencentes à disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Os alunos podiam optar por seguir os estudos da Língua Inglesa, já percorridos durante todo o ensino fundamental, ou começar o estudo de uma nova Língua Estrangeira: a Língua Espanhola.

Independente da escolha do discente, ao professor de Línguas faz-se, continuamente, necessária a adoção de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que incentivem os aprendizes a interagir no idioma escolhido. A prática docente do ensino de espanhol levou-nos a perceber que entre as principais dificuldades dos alunos de LEM do ensino médio estava a referida falta de interação (conversação) na língua estrangeira estudada, bem como a falta da aplicação do conteúdo linguístico fora da sala de aula.

Tais percepções levaram as professoras de espanhol do Colégio Militar do Recife (CMR), instituição de ensino integrante do SCMB, a elaborar um projeto de intercâmbio de cartas que promovesse a comunicação através da Língua Espanhola.

Com esse intercâmbio de cartas, a escrita e a leitura na Língua Estrangeira seriam desenvolvidas e, ao mesmo tempo, seria uma oportunidade de promover a interação com outros estudantes de espanhol integrantes do SCMB. Dessa forma, os alunos despertariam para a editoração do texto, visto que estariam escrevendo cartas a destinatários reais: alunos de faixa etária similar e pertencentes ao mesmo sistema de ensino militar, possuidores de peculiares e distintas vivências. Buscou-se, portanto, desenvolver uma troca de cartas, usando o idioma Espanhol e escritas individualmente à mão, com os alunos do CMR como remetentes iniciais e os alunos de espanhol dos outros Colégios Militares como destinatários.

O objetivo geral deste trabalho é relatar como ocorreu a experiência desta atividade pedagógica de intercâmbio de cartas escritas em espanhol pelos alunos do 1º ano do ensino médio do CMR no ano letivo de 2019.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: apresentar aos alunos a prática do amigo por correspondência, termo na língua inglesa conhecido como *penpal*; buscar os destinatários, ou seja, os professores de espanhol que aceitassem, voluntariamente, inserir seus alunos no intercâmbio,

comprometendo-se com as respostas das cartas ao CMR e, por último, monitorar as etapas do processo de escrita: planejar, escrever, revisar e re-escrever. Esse último objetivou acompanhar desde o desenvolvimento do rascunho até a re-escrita da carta com as correções sinalizadas pelas professoras e, ainda, apresentar retornos periódicos sobre a evolução da habilidade linguística dos alunos do CMR.

Partiu-se da hipótese de que ao escrever, em espanhol, cartas reais a estudantes de outros Colégios Militares (CM), os alunos seriam incentivados a trocar diversas informações culturais sobre as respectivas cidades onde residem, escrever sobre seus hábitos, costumes e tradições regionais, falar da culinária, da arte, do turismo, de seus gostos pessoais, literários e musicais, além de partilhar a realidade vivenciada em cada CM. Percebe-se que o projeto do intercâmbio atingiria não só as competências linguísticas, mas também as competências interacionais, além de ampliar os laços de amizade e camaradagem entre os alunos dos CM participantes.

Assim, para viabilizar o teste da hipótese, realizou-se uma metodologia de pesquisa de finalidade básica estratégica, sob o método hipotético dedutivo, com objetivo descritivo e exploratório, utilizando abordagem qualitativa e realizada com procedimentos documentais e bibliográficos.

Levando o tema do projeto à sala de aula, tratou-se sobre a experiência prévia dos alunos com o tema carta: meio de comunicação nunca usado pela maioria dos alunos participantes, ditos nativos digitais. Abordou-se sobre o resgate do hábito da escrita manual de cartas em tempos de tecnologia, sobre a observância às regras gramaticais em oposição à linguagem usada na *Internet* e, ainda, sobre o fator tempo como oportunidade de trabalhar a ansiedade, através do treino de paciência ao esperar a resposta da carta enviada, em

contraponto à instantaneidade das mensagens enviadas via aplicativos e redes sociais.

Neste trabalho, relatou-se como o projeto se desenvolveu, como se deu o surgimento da ideia desde o primeiro Colégio participante até sua ampliação a outros Colégios voluntários, com sucessos, percalços e evoluções. E demonstrou-se, ainda, uma compilação da Análise de Erros (AE) das produções dos discentes.

A seguir, será descrita uma breve revisão de literatura, seguida dos procedimentos metodológicos de coleta dos dados, da apresentação da análise dos dados e, por fim, serão expostas algumas considerações finais sobre o tema abordado neste relato. Ao final, concluiu-se que foi possível desenvolver e executar o projeto de troca de cartas, através da Língua Espanhola com sete Colégios Militares. Concluiu-se, ainda, que a hipótese, ora citada, foi confirmada, indicando que a produção das cartas a destinatários reais incentivou a participação dos alunos, proporcionou melhorias na competência linguística e promoveu o valor da camaradagem, caracterizado pelo relacionamento amistoso e cooperativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 “Responder à resposta”

Partindo do pressuposto básico do teórico russo BAKHTIN (2003) de que a linguagem é uma instância viva e dinâmica, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, quer seja a materna ou a estrangeira, requer dos docentes um contínuo esforço para acompanhamento deste dinamismo. O teórico afirma que “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida, precisa mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003). Logo; trazendo ao contexto do docente de Língua Estrangeira, este precisa fazer com que o idioma seja escutado, compreendido e,

principalmente, correspondido pelos discentes.

Ainda de acordo com BAKHTIN e seu círculo de estudiosos, a língua tem vida porque é um diálogo contínuo entre os sujeitos sociais. A palavra sempre está direcionada a alguém e todo membro de uma coletividade falante enfrenta a palavra recebida por meio da voz do outro, de suas aspirações e valorações. Para BAKHTIN:

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Desde o início, o falante aguarda a resposta deles [os outros], espera uma ativa compreensão responsiva. [...] Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. (BAKHTIN, 2003)

No contexto da aprendizagem de Língua Estrangeira, compreender a palavra do outro e se fazer compreender pelo outro seria uma resposta positiva ao processo de ensino. E, ao se observar que a palavra sempre está direcionada a alguém, particularizar esse endereçamento transmitiria ao interlocutor uma maior valorização no recebimento da mensagem e, provavelmente, produziria empatia na correspondência. Em consequência, provocaria uma maior responsabilidade no retorno da resposta, citado acima por BAKHTIN (2003) através da citação “respondida e mais uma vez responder à resposta”.

2.2 Da tecnologia ao resgate da escrita manual

Visando alcançar este retorno no processo comunicativo, tão necessário ao ensino da Língua Estrangeira, muitas são as estratégias e técnicas que os professores de Línguas podem fazer uso em sala de aula. E, no atual mundo globalizado, a tecnologia

proporciona ao ensino, de forma imensurável, um leque de recursos didáticos disponíveis e adaptáveis. Sobre este acesso à tecnologia, BEHRENS discorre:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000)

Diante da exigência dessa atitude crítica e inovadora, o professor é desafiado a buscar uma contínua inovação e/ou renovação da sua ação docente. Neste processo de inovação e/ou renovação, ele pode se apropriar de muitos recursos. E, no tocante à inovação e aos recursos tecnológicos, ainda de acordo com BEHRENS:

A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento. (BEHRENS, 2000)

Destes pensamentos, inferiu-se a seguinte indagação: e se o desafio do professor ao criar uma ação docente estivesse, justamente, em realizar uma contraposição ao mundo tecnológico? Com esta indagação inicial e trazendo BEHRENS (2000) ao contexto do ensino da Língua Estrangeira, muitos outros questionamentos surgiram:

- E se, em vez de se apropriar de recursos tecnológicos (a busca comum da atualidade docente), o professor voltasse a usar o recurso mais básico do ensino: a escrita manual?;

- E se, no lugar de usar as telas digitais dos diversos equipamentos eletrônicos disponíveis, o professor voltasse a usar o simples papel?;
- E se o instrumento de comunicação escolhido para o processo comunicativo fosse a carta?;
- E, por último, se, no lugar de tentar criar algo novo, o professor simplesmente resgatasse algo quase em desuso e tradicional?

Das respostas a essas indagações, surgiu, na disciplina de Língua Espanhola do Colégio Militar do Recife, um projeto que visava resgatar o esquecido hábito de escrever cartas manuais, escritas através do idioma espanhol e voltado aos estudantes do ensino médio. As referidas cartas seriam trocadas através do conceito de “Amigo por correspondência”.

2.3 Amigo por correspondência: a troca de cartas

O termo amigo por correspondência não é, facilmente, encontrado em revisões de literatura. Há uma escassez acerca de autores que tratam sobre o assunto. Contudo, é um termo muito comum às páginas digitais relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira, a viagens e a relacionamentos de amizade a distância.

De acordo com algumas definições encontradas em páginas eletrônicas, constata-se que o termo amigo por correspondência nada mais é do que a prática de trocar correspondências com outras pessoas com o propósito de criar laços de amizade, ou seja, um conceito que tem como base a amizade por correspondência.

Na língua inglesa, utiliza-se a expressão *pen pal* ou *penpal* para se referir ao amigo por correspondência. Em sua tradução literal, *pen pal* seria “amigo de caneta”, trazendo, assim, uma clara menção à escrita manual. A prática do *pen pal*, em sua origem, visa corresponder pessoas de

diversos países. Na atividade docente do CMR, diante dos óbices da correspondência com outros países, adaptou-se a prática da correspondência entre os colégios do próprio sistema de ensino militar.

Ao se buscar pela terminologia *pen pal*, além das páginas que se referem a cursos de línguas ou viagens, constata-se um grande número de páginas pertencentes às redes sociais que tratam do tema, quer sejam *blogs* ou perfis da rede *Instagram*. Neste último, a localização do assunto pode ser realizada através do uso da *hashtag* dos seguintes grupos de pesquisa: *#penpals*, *#penpalswanted*, *#penpalsneeded* e *#penpalsearch*.

3 METODOLOGIA

Escrever uma carta manual no papel, preencher remetente e destinatário, colocar no envelope, enviar ao endereço desejado e aguardar a resposta. Em tempos dominados pelo uso da tecnologia, a descrição destas ações não figura mais como hábitos atuais. Contudo, este relato de experiência veio apresentar que tais ações estiveram presentes na vida de um grupo de estudantes. Estes alunos resgataram o antigo e esquecido costume de trocar cartas e, ao mesmo tempo, praticaram a língua estrangeira que estavam estudando. Este relato trata do estudo das interações realizadas pelo grupo de estudantes de Espanhol do 1º ano do ensino médio, pertencentes ao Colégio Militar do Recife (CMR) no ano letivo de 2019.

Nesta seção, apresenta-se como foi solucionado o problema da atividade-fim deste relato: desenvolver um intercâmbio de cartas, na Língua Espanhola, oriundas dos alunos do CMR aos alunos de outros Colégios Militares. O percurso desenvolvido pela presente pesquisa teve seu início na revisão teórica do assunto, através da consulta bibliográfica a trabalhos científicos (artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações) bem como a páginas digitais de educação e prosseguiu

até a fase de análise dos dados coletados neste processo (discussão de resultados).

As citadas interações foram proporcionadas pelo projeto de intercâmbio de cartas, escritas a mão e na Língua Espanhola, intitulado *Proyecto Buzón Cultural*. Na Língua Espanhola a palavra *buzón* faz referência à caixa de correios.

A proposta desta experiência de interação entre os alunos foi oriunda do termo “amigo por correspondência” ou, na língua inglesa, conhecido como *penpal*. O termo designa pessoas que, regularmente, correspondem-se através de cartas, meio de comunicação diferente da atual tendência informatizada de troca de informações. Atualmente, por meio da *Internet*, é possível encontrar várias páginas digitais que apresentam programas visando a comunicação entre estudantes de Línguas, conhecidos como *PenPal Schools*. Estes programas servem para praticar o idioma estudado e, ainda, conhecer um pouco mais sobre os aspectos culturais do país onde vive o amigo por correspondência. Contudo, enviar cartas a correspondentes de outros países não era uma opção facilmente exequível a nossa realidade escolar.

Com base neste contexto apresentado, idealizou-se a rede de amigos por correspondência entre os próprios Colégios Militares integrantes do SCMB. Atualmente, o SCMB está formado por 14 colégios distribuídos em diferentes cidades das regiões brasileiras e, conseqüentemente, com distintos aspectos culturais que poderiam ser explorados nas cartas dos estudantes. A proposta do intercâmbio de cartas entre os alunos foi apresentada aos professores de espanhol e, de acordo com suas realidades e possibilidades, estes foram aderindo ou não à participação no projeto.

Inicialmente, o primeiro correspondente foi o Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), cuja participação foi de extrema importância ao projeto. Este Colégio já praticava o intercâmbio de cartas em espanhol com a Escola Preparatória de

Cadetes do Ar (EPCAR). E por se tratar do pioneiro nesta prática pedagógica, motivou, de forma relevante, a interação do CMR. Além do CMJF, posteriormente, o intercâmbio de cartas foi aderido pelos professores de espanhol do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Manaus (CMM) e Colégio Militar de Salvador (CMS).

Figura 1 – Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: Disponível em:

<http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em 1 set 2020.

O intercâmbio de cartas começou no ano de 2015 e se estendeu até o ano de 2019. Nem todos os colégios participantes estiveram presentes no decorrer de todos estes anos letivos, já que o projeto dependia da adesão voluntária dos alunos. A cada ano era consultada a possibilidade de adesão do colégio correspondente e o projeto era retomado com as turmas daquele ano letivo vigente. Participaram do projeto alunos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. Alguns alunos começaram a troca de cartas no 1º ano e se mantiveram até o 3º ano e outros saíram no 2º ano, sendo a maior

participação sempre dos alunos do 1º ano. Para efeito desta pesquisa, foi analisado somente o grupo de alunos do 1º ano, do ano letivo de 2019, cujas informações do estudo poderão ser acompanhadas na discussão de resultados deste relato.

Por fim, faz-se necessário esclarecer nesta seção que, em relação à finalidade, o presente relato classifica-se como uma pesquisa de natureza básica estratégica. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, baseada em assuntos teóricos, pesquisados em livros, trabalhos acadêmicos e páginas digitais voltadas à educação. E se faz necessário ressaltar que o produto final apresentado neste relato: a atividade pedagógica do projeto de intercâmbio de cartas, realizada pelo CMR, poder ser utilizada, também, como base ou semente de outras propostas de pesquisa envolvendo similaridades no tema.

Concluindo, utilizou-se o método hipotético-dedutivo para viabilizar a pesquisa e confirmar a hipótese apresentada na introdução do trabalho. No que se refere ao tratamento dos resultados, a abordagem foi qualitativa, através da análise valorativa dos dados coletados com a experiência. E, no que tange aos procedimentos de pesquisa, tratou-se de um estudo bibliográfico e documental que, para sua consecução, utilizou-se da leitura exploratória e seletiva do material de pesquisa, o qual contribuiu para o processo de síntese e análise dos resultados.

4 RESULTADOS

Utilizou-se o corpus de 30 cartas dos discentes do CMR participantes do *Proyecto Buzón Cultural*, durante o 3º trimestre do ano letivo de 2019, realizou-se a verificação dos erros mais incidentes. Concluída a etapa de coleta de dados, aplicou-se o modelo de análise denominado Análise de Erros (AE), estudando e

classificando os erros mais incidentes na amostragem de cartas.

Como modelo de corrente investigativa, a Análise de Erros (AE) transformou o estudo que se tinha tradicionalmente sobre o erro e se fundamenta nos estudos de CHOMSKY (1965). A AE parte das produções reais dos estudantes de LE. Desse modo, as produções incorretas do estudante de uma LE seriam marcas também das diferentes fases do processo de apropriação da língua.

E para a análise dos critérios de erros, FERNÁNDEZ (1997) adverte que há muitas propostas de classificação geral. Contudo, para efeito da presente pesquisa, serão abordados dois critérios: linguísticos e etiológicos.

Figura 2 – Critérios para clasificación de los errores

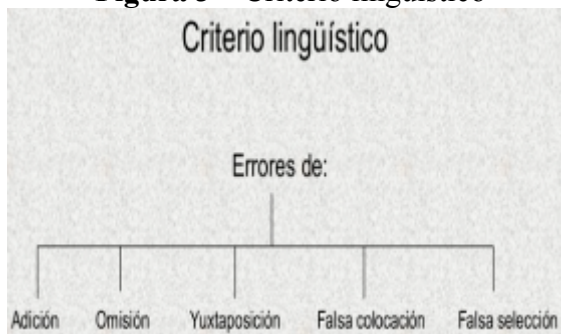


Fonte: Disponível em:

<https://www.slideshare.net/elenapezzi/graciela-vazquez/11>. Acesso em 2 set 2020

Ainda que haja muitas propostas de classificação, FERNÁNDEZ (1997) esclarece que todas elas obedecem a uma descrição da sua estrutura superficial, como por exemplo, as descrições do critério linguístico: omissão, adição, falsa colocação, falsa seleção e justaposição.

Figura 3 – Criterio lingüístico



Fonte: Disponível em:

<https://www.slideshare.net/elenapezzi/graciela-vazquez/11>. Acesso em 2 set 2020.

A seguir, demonstra-se a amostragem dos tipos de erros lingüísticos mais comuns, encontrados nas correspondências dos aprendizes:

Tabela de Análise de Erros (AE)
1. Erros de omissão:
Falta de uma palavra ou morfema que deveria aparecer no enunciado gramaticalmente correto.
“ <i>Ahora voy *Ø responder tus preguntas.</i> ” “ <i>A mí me gusta jugar *Ø futbol.</i> ” “ <i>Creo que *Ø año que viene.</i> ”
2. Erros de adição:
Ao contrário da omissão, a adição é o surgimento de uma palavra ou morfema que não deveria aparecer no enunciado gramaticalmente bem formado.
“ <i>Me gusta mucho *en recibir tu respuesta.</i> ” “ <i>Me gusta *de vivir en Recife.</i> ” “ <i>¿Y qué lugares me recomiendas *para visitar?</i> ”
3. Erros de justaposição:
Mau uso ou ausência de nexos na hora de unir frases ou de realizar términos e/ou, também, os diversos erros de concordância.
“ <i>*Que vas a hacer?</i> ” “ <i>*Que bella cartita me has enviado!</i> ” “ <i>¿Usted *eres de Santa Maria?</i> ”
4. Erros de falsa colocação:
Consiste na colocação de elementos na ordem sintagmática incorreta ou pouco frequente.
“ <i>Me gustó mucho *te conocer.</i> ”

“... **yo y mi hermana conseguimos ir al desfile de 7 septiembre.*”
“*Estás *se concentrando para ExPCEx también?*”

5. Erros de falsa seleção:

Consiste em escolher palavras ou morfemas incorretos em determinados contextos.

“*¿Y tú, cómo fueron *sus vacaciones?*”
“*Creo que esta es la última vez que *cambiaremos cartas.*”
“*Porto Alegre parece ser una ciudad muy *guapa.*”

Tabela 1.

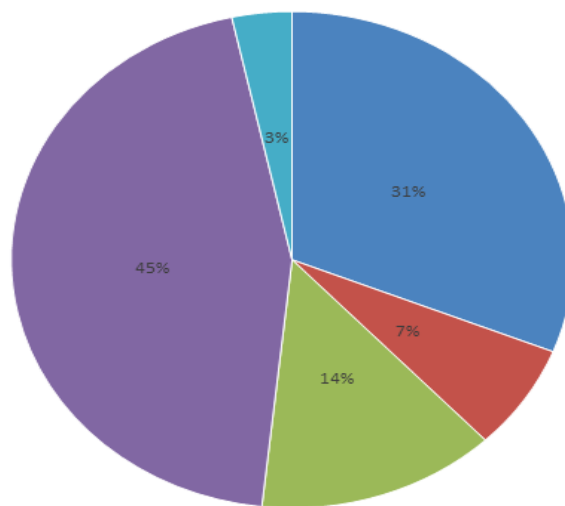
Fonte: a autora.

* Indicação de erro.

Ø Indicação de ausência de palavra ou morfema.

Concluída a etapa de classificação dos erros, através do critério lingüístico, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Tipos de erros por critério lingüístico



%	Legenda
45%	Falsa seleção
31%	Omissão
14%	Falsa colocação
7%	Adição
3%	Justaposição

Autora: ALBUQUERQUE, 2020.

Na primeira etapa do processo de Análise dos Erros (AE), constatou-se que os erros de Falsa seleção e de Omissão

predominaram no critério linguístico. Para uma segunda etapa, ainda embasada na AE, passou-se à verificação dos critérios etiológicos dos textos, visando identificar a origem do erro do educando: interlingual ou intralingual.

ALEXOPOULOU (2006) sustenta que o critério etiológico consiste em explicar porque ocorrem os erros, levando em conta os mecanismos e estratégias que induzem sua aparição.

Dado que el error aparece debido a que el alumno tiene una competencia insuficiente, éste tiende a compensarla con el uso de estrategias propias de su interlengua que le permiten transmitir un mensaje que, aunque muchas veces puede ser claro, también puede resultar en una producción desviada llamada error. (ALEXOPOULOU, 2006)

Realizada esta segunda investigação, chegou-se aos seguintes resultados e exemplos:

1. Erros interlinguais:
Consiste na influência que a Língua Materna ou outra língua estrangeira do estudante exerce sobre sua aprendizagem.
“La película es muy buena, te *Ø recomiendo.”
“A mí me encanta jugar *Ø Resident Evil.”
“Tengo 15 años pero voy a *hacer 16 el 28 de diciembre.”
2. Erros intralinguais:
Os erros intralinguais são gerados por transferências intralinguísticas e resultam dos conflitos internos das regras de outras línguas estrangeiras estudadas, independente da nacionalidade.
“Contestando tu pregunta, nunca *he estado en Curitiba.”
“Y te *acuerdes de comer pizza.”
“Cuando mi *teacher de español me preguntó si...”

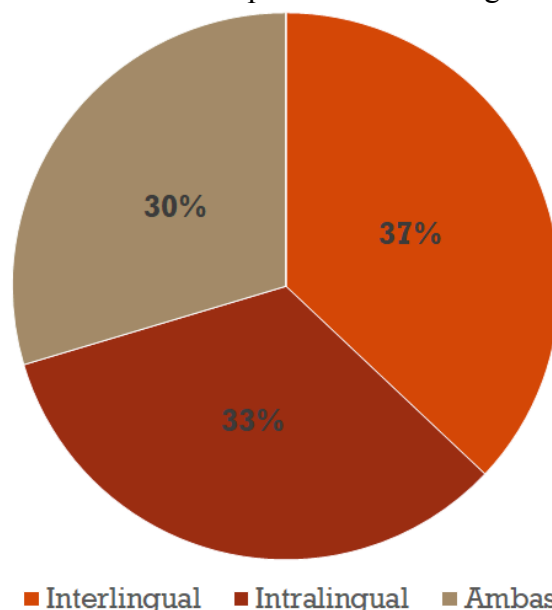
Tabela 2.

Fonte: a autora.

* Indicação de erro.

Ø Indicação de ausência de palavra ou morfema.

Gráfico 2 – Erros por critérios etiológicos:



Autora: ALBUQUERQUE, 2020.

Os resultados obtidos, por meio da identificação e do estudo dos erros, foram essenciais ao tratamento das dificuldades demonstradas pelos aprendizes. O reconhecimento dos erros, bem como a reflexão sobre eles, produziu a melhoria na capacidade de comunicação escrita dos discentes.

5 DISCUSSÃO

CORDER (1967) foi o impulsor do modelo de Análise de Erros (AE). Com o advento de seus estudos, promoveu-se o repensar do significado dos erros dos aprendizes de Língua Estrangeira (LE). Cada vez mais, investigaram-se não apenas as realizações errôneas, como toda a produção dos aprendizes, para obter um quadro mais completo das fases pelas quais passa a aquisição da aprendizagem de uma LE. Segundo CORDER (1967):

Los errores son informaciones importantísimas para el alumno, para el profesor y principalmente para el investigador. Hasta determinado momento de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los autores trataban los errores y su

corrección de una forma superficial, como si éstos no tuvieran importancia. El profesor podía detectar áreas deficitarias del alumno e intentar dirigir la enseñanza de modo a evitar o superar estos errores. Son los errores que van a proporcionar evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento. CORDER (1967)

A Língua Materna (LM) desempenha um papel influenciador na aquisição de uma Língua Estrangeira (LE). Tal influência gera, principalmente no início da aprendizagem, acertos ou erros. Segundo ALEXOPOULOU (2007), os erros cometidos por estudantes de uma LE não têm como única fonte a interferência da LM.

No que diz respeito ao papel da LM, tanto a teoria linguística como a teoria da aprendibilidade têm estado presentes, na última década, com o propósito de auxiliar a melhor compreensão da LM na aquisição da LE. Retomando a discussão dos erros cometidos por estudantes de uma LE, ocorre a transferência linguística quando o estudante incorpora estruturas de sua LM à LE que está aprendendo. Os erros de transferência tornam-se frequentes, principalmente, no início e nas fases intermediárias do processo de aquisição da nova LE. De acordo com SELINKER (1971):

La transferencia puede deberse a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos o a la metodología empleada en la enseñanza de ese idioma. Los estudiantes cometen los "errores" a partir de una interferencia de la LM con la LE. Se consideraba que la transferencia de las estructuras de la LM, va a ser positiva si las estructuras de la LM son semejantes a las de la lengua meta, y negativas, si éstas son diferentes. (SELINKER, 1971)

Saindo da vertente da AE e focando no processo comunicativo da escrita das cartas de espanhol, ao interagir com os colegas, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias e conhecimento, resultando no que ANDERSON (2004) chama de "ensino recíproco": uma interação aluno-aluno que traz diversos benefícios pedagógicos. Além disso, segundo ANDERSON (2002), a interação é importante para o surgimento de grupos de aprendizagem, o que leva o aluno a desenvolver habilidades interpessoais: habilidades de se comunicar e relacionar com outros. Nesse debate, também participam MOORE e KEARSLEY (2007), os quais defendem que a troca de *feedbacks* e a interação aluno-aluno são consideradas estimulantes e motivadoras.

BACHMAN e PALMER (1996) defendem que as situações de comunicação, através do uso de uma língua estrangeira, exigem o domínio dos componentes essenciais da habilidade linguística. Nesta abordagem, a necessidade de desenvolvimento da habilidade linguística, nos alunos participantes do *Proyecto Buzón Cultural*, tornou-se, ainda mais necessária, quando eles se depararam com a situação real de comunicação escrita com outros Colégios Militares do Sistema. Ainda, para ambos os autores, o desenvolvimento da competência estratégica, a qual relaciona os conhecimentos linguísticos ao contexto da situação, também passa a ser essencial para o uso comunicativo de uma língua estrangeira.

6 CONCLUSÃO

O fato de se tratar de cartas reais (não fictícias) a destinatários também reais, estudantes de outros Colégios Militares, despertou o estímulo dos alunos remetentes. Além da natural curiosidade em conhecer seu novo correspondente, o estímulo se desenvolveu através da troca de hobbies por músicas, filmes, livros, jogos de entretenimentos, matérias preferidas, etc. A

cada nova carta, os alunos descobriam os hábitos e preferências dos novos destinatários e escreviam sobre os gostos em comum ou não. Houve também a troca de experiências sobre a rotina dos distintos Colégios, com suas respectivas semelhanças e diferenças. E, por fim, ocorreu, ainda, a troca de informações culturais sobre as respectivas cidades onde moravam os aprendizes, os quais descreveram seus costumes e tradições regionais, falaram da culinária e do turismo de cada região.

Desta forma, concluiu-se que o intercâmbio de cartas *Buzón Cultural* atingiu não somente as competências linguísticas, proporcionando maior vocabulário, desenvolvendo a gramática e melhorando a compreensão leitora da Língua Espanhola, mas também atingiu as competências interacionais, quando oportunizou a ampliação dos laços de amizade e camaradagem entre os alunos dos Colégios Militares participantes.

REFERÊNCIAS

ALEXOPOULOU, A. **Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva.** *Porta Linguarum*, p.17-35, 2006.

ANDERSON, T. (2004). Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (Eds.) **Theory and Practice of Online Learning**, Athabasca University. 2004.

BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language testing in practice.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORDER, Stephen Pit. **The significance of learner errors.** *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, v. 5, 1967.

FERNÁNDEZ, S. — **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid. Edelsa, 1997.

GÓMEZ, L. **Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la lectura de textos literarios auténticos: una perspectiva constructivista.** *PROFILE*. Vol. 14, 2012.

HYMES, Dell. **Acerca de la competencia comunicativa, Forma y Función.** Santafé de Bogotá, 1996.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **O ensino e os papéis do instrutor.** In: _____. *Educação a distância: uma visão integrada.* São Paulo: Thompson Learning, pp. 147-172, 2007.

SELINKER, L. **Interlanguage.** *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209- 241.
<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>, 1972.

VÁZQUEZ, G. — **¿Errores? !Sin falta!**. Madrid. Edelsa, 1999.