

MESTRADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DISSERTAÇÃO

ADINA PEREIRA DE LIMA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) NAS ESCOLAS
PÚBLICAS:
DA OBRIGATORIEDADE À FUNCIONALIDADE**

Assunção – Py

Julho - 2013

MESTRADO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

DISSERTAÇÃO

ADINA PEREIRA DE LIMA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑOL) NAS
ESCOLAS PÚBLICAS:
DA OBRIGATORIEDADE À FUNCIONALIDADE**

Dissertação apresentada na
UNINTER – Universidad Internacional
Trés Fronteras, sob a orientação da
professora doutora Nélida Idalina
Palacios de Girett, como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras.

ASSUNÇÃO, PY

Julho – 2013

Adina Pereira de Lima Silva

**O ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑOL) NAS ESCOLAS
PÚBLICAS: DA OBRIGATORIEDADE À FUNCIONALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras e Linguística pela Universidad Internacional Trés Fronteras – UNINTER, campus de Asunción Paraguay, sob orientação da Prof^a Dr^a Nélida Palácios de Girett.

Aprovada em _____.de _____ de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente Dr. Juan Gregorio Silveiro

Prof^a. Dr^a Myriam Garay de López

Prof. Dr. Juan Mesa

Silva, Adina Pereira de Lima, 1968-

O ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) nas
Escolas públicas: da obrigatoriedade à funcionalidade /
Adina Pereira de Lima Silva. -2013.

106 f. ; 30 cm

Orientadora: Dr^a Nélida Palácios de Girett

Dissertação (mestrado) – Universidad Internacional
Tres Fronteras, Asunción – PY, Curso de Letras e
Linguística, 2013.

1.Obrigatoriedade. 2. Aprendizagem. 3. Estratégias.
4. Comunicação

I. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e misericórdia todos os dias da minha vida. Sempre presente em todos os momentos, me guiando, protegendo e me fortalecendo.

Aos meus pais (in memoriam) por sempre me conduzirem em direção ao sucesso. Em especial a minha mãe que me ofertou desde muito pequena o doce néctar do conhecimento, da humildade e da perseverança. Uma grande professora sem nunca ter sido diplomada.

A minhas irmãs que, mesmo distante, sei que sempre torciam por mim e se alegravam com minhas conquistas.

Ao meu esposo que sempre acreditou no meu potencial e me deu apoio segurando a 'barra' durante as viagens de estudo presencial. Sei que você se orgulha de mim. Sou grata por seu carinho.

Ao meu filho, inteligente, carinhoso e muito lindo. Espero que eu tenha lhe passado um pouquinho dos valores essenciais dessa vida que sempre cultivei e defendi. Sei que me orgulharei de você, sempre.

Aos meus sogros e minha cunhada Claudete pelo carinho em me adotar como filha e irmã. Vocês são pessoas muito especiais.

Às minhas amigas de trabalho, de luta na Escola onde sou gestora, Val, Cida e Lilly, não poderia esquecer de agradecer os longos anos de convivência... Já passamos por muita coisa juntas... Em especial a você Valdecy, uma mãe que não imaginava ser capaz de conquistar. Amo você.

À Nelida, minha professora por ter se tornado uma amiga nos períodos presenciais e por ter aceitado meu convite para ser minha orientadora, ajudando-me nessa etapa tão importante da minha vida.

Às professoras que abriram suas salas para que eu pudesse realizar minha pesquisa, sem a colaboração de vocês essa dissertação não teria sido possível. E de igual modo às diretoras de ambas escolas e aos alunos e alunas que consentiram minha presença no seu espaço acadêmico.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste sonho, meu sincero: MUITO OBRIGADO!

O ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DA OBRIGATORIEDADE À FUNCIONALIDADE

Autora: Adina Pereira de Lima Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Nelida Idalina Palacios de Girett

RESUMO

A língua espanhola está entre os idiomas mais falados no mundo e, é exatamente na fala, na prática da oralidade que o indivíduo mais sente necessidade de saber com fluência o idioma em questão. Se tratando de uma segunda língua, como no caso o espanhol, constitui-se um desafio para o educador fazer com que o aluno adquira uma boa fluência e torne-se um falante. Os objetivos desse trabalho são: a) Analisar de que forma o cumprimento da Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatório o ensino de Espanhol nas Escolas Públicas, dentro da Educação Básica (Ensino Médio), tem favorecido o processo de aquisição da L-alvo; b) Identificar as Estratégias de Aprendizagem e as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante denominadas EA e TIC, respectivamente) utilizadas por alunos e professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de espanhol. Para isso serão analisadas diversas formas de ensino de uma LE, nesse caso, o Espanhol, aplicadas em salas de aula de escolas públicas de nível Médio, e estabelecer uma relação com a utilização de recursos de multimeios como catalisadores no processo de ensinar e aprender línguas. Serão considerados o contexto de aprendizagem (especialmente a abordagem pedagógica e a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor) e a produtividade das EA, para a atividade em questão.

Palavras-chaves: obrigatoriedade, funcionalidade, estratégias, aprendizagem, tecnologia, comunicação.

Autora: Adina Pereira de Lima Silva

Orientadora: Profesora Nélida Idalina Palacios de Girett

RESUMEN

La lengua española está entre los idiomas más hablados en el mundo y, es exactamente en el habla, en la práctica de la oralidad que el individuo más siente necesidad de saber con fluidez el idioma estudiado. Tratándose de una segunda lengua, como en este caso el español, se constituye un desafío para el educador hacer con que el alumno adquiera una buena fluidez y se convierta en un hablante. Los objetivos de ese trabajo son: a) Analizar de qué forma el cumplimiento de la Ley nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obligatoria la enseñanza de Español en las Escuelas Públicas, dentro de la Educación Básica (Enseñanza Media), ha favorecido el proceso de obtención de la lengua alvo; b) Identificar las Estrategias de Aprendizaje y las Tecnologías de Información y Comunicación (de acá adelante denominadas EA y TIC, respectivamente) utilizadas por los alumnos y profesores en el desenvolvimiento de las actividades pedagógicas relacionadas a la enseñanza del español. Para eso se analizarán diversas formas de enseñanza de una LE, en ese caso, el Español, aplicadas en salas de aula de escuelas públicas de nivel Medio, y establecer una relación con la utilización de recursos de multimedios como catalizadores en el proceso de enseñar y aprender lenguas. Serán considerados el contexto de aprendizaje (especialmente el abordaje pedagógico y la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor) y la productividad de las EA, para la actividad en estudio.

PALABRAS-CLAVES: obligatoriedad, funcionalidad, estrategias, aprendizaje, tecnología, comunicación.

SUMÁRIO

Folha de rosto	ii
Página de Aprovação do Autor.....	iii
Ficha Catalográfica	iv
Agradecimento	v
Resumo	vi
Resumen.....	vii
Sumário	1
Lista de Quadros, Tabelas e Gráficos	4
CAPÍTULO I – O PROBLEMA	
1.1 Introdução	5
1.2. Proposição do problema.....	6
1.3. Pergunta Geral.....	7
1.4. Perguntas Específicas.....	7
1.5 Objetivos	8
1.5.1. Gerais.....	8
1.5.2. Específicos.....	8
1.6 Justificativa	8
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO	
2. Revisão da literatura	10
2.1 Ensino de espanhol nas escolas brasileiras – uma retrospectiva histórica até os dias atuais	10
2.2 Aquisição e aprendizagem de um língua	15
2.3 Procedimentos metodológicos no ensino de LE	22
2.3.1 Conceito	22
2.3.2 Os tipos de metodologia de ensino de uma LE	26
2.4 Estratégias de ensino-aprendizagem e a utilização do material didático no ensino de LE	31
2.5 Tecnologia de ensino de uma LE	36
2.6 Hipótese	40
2.7 Variáveis	40

2.9 Operacionalização das variáveis	41
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Enfoque e níveis de investigação	42
3.2. Área de estudo	43
3.3. Universo.....	43
3.4 Amostra	44
3.5 Unidade de amostra	44
3.6 Unidade de análise	44
3.7. Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	45
3.8 Prova Piloto	45
3.9 Procedimentos	45
3.10 Processamento e análise dos dados.....	46
3.11 Considerações éticas	46
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	
4.1. Resultado e discussão	47
4.2. Processo de análise e interpretação dos dados.....	49
4.3 Análise dos sujeitos	50
4.4 Etapas da observação e atividades realizadas durante a pesquisa.....	52
4.5 Estratégias de aprendizagem observadas	54
4.6 Panorama geral das turmas	56
4.6.1 Turmas 1 e 2	56
4.6.2 Turmas 3 e 4	61
4.7 Comparação dos uso de EA nas escolas e turmas observadas.....	66
4.8 Abordagem das professoras e produtividade das EA mediante o uso das TIC..	68
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO	
5.1. Considerações finais	79
5.2. Conclusões	83
5.3 Recomendações	87
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXO	
Anexo 1 Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005	92
Anexo 2 Formulário de Entrevista para professores	93

Anexo 3 Formulário de Entrevista para alunos	94
Anexo 4 Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Adaptação do “Strategy Inventory for Language Learning” de Oxford)	95
APÊNDICE	
Glossário de palavras e expressões	99

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de variáveis dependentes e independentes	41
--	----

QUADROS

Quadro 3.3.1 Universo da pesquisa – detalhamento das escolas, turmas, alunos e professores	43
Quadro 3.3.2 – Detalhamento das escolas, turmas, alunos e professores participantes da amostra.....	44
Quadro 4.3.1 Amostra das escolas e turmas selecionadas para pesquisa.....	52
Quadro 4.4.1 Atividades observadas com maior frequência nas aulas.....	53
Quadro 4.5.1 Ocorrência de EA nas turmas observadas	55
Quadro 4.6.1 a) Estratégias marcadas como raramente utilizadas, de acordo com o questionário de Oxford pelos alunos da E1	56/57
Quadro 4.6.1 b) Estratégias de maior índice de utilização pelos alunos, de acordo com o questionário de Oxford pelos alunos da E1	58
Quadro 4.6.2 a) Estratégias marcadas como raramente utilizadas, de acordo com o questionário de Oxford pelos alunos da E2	61
Quadro 4.6.1 b) Estratégias de maior índice de utilização pelos alunos, de acordo com o questionário de Oxford pelos alunos da E2	62
Quadro 4.8 Frequência dos recursos pedagógicos utilizados em sala	68

GRÁFICOS

Gráfico 4.6 a) Percentual das EA por classificação nas turmas A e F	60
Gráfico 4.6 b) Percentual das EA por classificação nas turmas B e C	63
Gráfico 4.8 a) Total de aprovação dos recursos utilizados por parte dos alunos.....	69
Gráfico 4.8 b) Percentual dos recursos mais solicitados pelos alunos.....	70
Gráfico de pizza 4.8.1 Percentual dos recursos mais utilizados em sala.....	71
Gráfico de pizza 4.8.2 Percentual dos recursos mais desejados.....	71

TABELAS

Tabela 4.6 Constatação das EA conforme classificação	64
Tabela 4.8 Comparação das EA empregadas em atividades com e sem utilização das TIC	75

CAPITULO I

O PROBLEMA

1.1 Introdução

O papel da educação torna-se maior a cada dia. A geração atual está marcada pela competição e pela excelência. O mercado de trabalho aí posto exige cada vez mais currículos especializados. Nesse sentido, a educação pública tem avançado na busca de “criar condições nas escolas que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs Língua Estrangeira, pág. 5).

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção 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.

Dessa forma, compreendemos que o ensino de Língua Estrangeira (doravante denominado LE), se encaixa nesse “conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”.

Embora a LDB em seu Art. 26, § 5º institui a oferta obrigatória de pelo menos uma LE, isso não garante o domínio das habilidades de leitura e escrita necessárias ao engajamento discursivo.

O ensino sofrível de LE nas escolas públicas é resultado de um longo processo que reúne uma lista variada de problemas como o despreparo dos professores, escassez de material didático, superlotação das salas, etc.

Infelizmente notamos que o ensino de LE não é visto como “elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (PCNs – LE, pág. 24) e isso é facilmente provado quando tomamos por base o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, embora exista desde 1985, nunca contemplou o “componente curricular obrigatório” de LE. Ou seja, só 26 anos depois de sua criação o PNLD compreendeu ser importante a oferta do LD aos alunos da

escola pública; oferta essa um tanto precária, vale salientar, já que apenas dois títulos foram disponibilizados para a escolha em 2010.

Não que a ausência do LD seja de todo responsável pelo “fracasso” do ensino de LE, mas de certa forma colaborou veemente para isso, uma vez que, em sua maioria, as aulas de LE não contam com recursos visuais ou áudios-visuais, laboratórios, salas temáticas, para maior interação com a L-alvo, ficando a cargo do LD uma boa parte dessa interação.

O que se pretende com este trabalho é analisar diversas formas de ensino de uma LE, nesse caso, o Espanhol, aplicadas em salas de aula de escolas públicas de nível Médio, e estabelecer uma relação com a utilização de recursos de multimeios como catalisadores no processo de ensinar e aprender línguas. Nesse sentido, serão considerados o contexto de aprendizagem (especialmente a abordagem pedagógica e a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor) e a produtividade das estratégias de aprendizagem (EA) para a atividade em questão.

Para alcançar os objetivos este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o problema que pretendemos investigar, bem como as perguntas e objetivos gerais e específicos. No capítulo dois de Revisão da Literatura, tratamos de conceitos teóricos e abordagens de diferentes autores principalmente com relação aos métodos de aprendizagem de uma L2. No capítulo três de Marco Metodológico, são apresentados: o universo da pesquisa, as fases da observação, as atividades desenvolvidas durante as aulas assistidas e os processos de análise e interpretação dos dados. No capítulo quatro de Análise e Interpretação dos dados, são socializados e discutidos os resultados obtidos durante todo este trabalho. No capítulo cinco de Conclusões e Recomendações, são retomados os pontos citados acima, são feitas observações sobre a dificuldade do professor em conseguir que seus alunos assumam a responsabilidade em querer aprender. São feitas algumas observações sobre a utilização dos recursos de multimeios e os resultados obtidos e por fim, são deixadas algumas questões para discussão e prosseguimento em futuras pesquisas.

1.2 Proposição do Problema

O ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
DA OBRIGATORIEDADE À FUNCIONALIDADE

1.3 Perguntas Gerais

a) A obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) nas turmas de Ensino Médio das escolas públicas contribuiu para aquisição da competência comunicativa resultando numa verdadeira funcionalidade?

b) Quais as TIC e as EA que professores e alunos utilizam no desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem do espanhol?

1.4 Perguntas específicas

a) Como as Escolas Públicas podem transformar a 'obrigatoriedade' do ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) em um fator dinâmico para a aquisição da competência comunicativa?.

b) Que Estratégias de Aprendizagem (EA) são utilizadas pelos alunos para possibilitar a aquisição de uma L2?

c) Quais as EA mais recorrentes no contexto estudado?

d) Que Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são empregadas pelos professores e que resultam numa maior produtividade da competência comunicativa?

e) Quais as TIC de melhor aceitação por parte dos alunos, como dinamizadoras e facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem?

1.5 Objetivos

1.5.1 - Objetivos Gerais

a) Analisar de que forma o cumprimento da Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatório o ensino de Espanhol nas Escolas Públicas, dentro da Educação Básica (Ensino Médio), tem favorecido o processo de aquisição da L-alvo.

b) Identificar as EA e as TIC utilizadas por alunos e professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de espanhol.

1.5.2 Objetivos Específicos

a) Analisar de que forma a 'obligatoriedade' do ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) pode ser um fator dinâmico para a aquisição da competência comunicativa.

b) Identificar as EA implementadas pelos alunos em momentos do processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula;

c) Identificar quais dessas EA são mais recorrentes no contexto estudado

d) Classificar que Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são mais produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa ou para a realização da atividade proposta;

e) Identificar quais as TIC empregadas pelos professores tem maior aceitação por parte dos alunos.

1.6 Justificativa

Diante da promulgação da Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, um longo e demorado processo se inicia nas Escolas Públicas de todo Brasil. Notamos que se passaram mais de 5 anos para que, em alguns estados, a Lei pudesse ser cumprida. No caso mais específico deste trabalho cujo universo de pesquisa aconteceu no

Estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil, as dificuldades foram imensas, a começar pela falta de recursos humanos para sua concretização. Após tomar conhecimento da Lei, o sistema de ensino público estadual de Pernambuco orientou as escolas para, na medida do possível, implantar o espanhol progressivamente nas séries iniciais do Ensino Médio (1.º ano). Tem início a partir de então uma “corrida” contra o tempo para garantir o cumprimento da Lei.

A língua espanhola está entre os idiomas mais falados no mundo e, é exatamente na fala, na prática da oralidade que o indivíduo mais sente necessidade de saber com fluência o idioma em questão. Se tratando de uma segunda língua, como no caso o espanhol, constitui-se um desafio para o educador fazer com que o aluno adquira uma boa fluência e torne-se um falante.

O que se pretende com este trabalho é verificar os benefícios e prejuízos do cumprimento dessa Lei para o processo de aquisição de uma L2, neste caso, o espanhol, haja vista as dificuldades vividas pelas escolas quanto a falta de recursos humanos, materiais didáticos específicos e programas de formação continuada para os professores.

Ainda buscaremos verificar os efeitos dessa obrigatoriedade “in focus”, ou seja, diretamente nos estudantes e em seu meio, observando as EA que utilizam e os esforços que os professores empreendem para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Revisão da Literatura

Visando alcançar um pouco desse universo que é o ensino e aprendizagem de uma LE, este capítulo se divide em cinco sessões. Na primeira, é apresentado um breve relato histórico do ensino de LE no Brasil chegando até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os PCNs que defendem a LE como “elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” e faz referência à Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005 que trata especificamente da obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio. Na segunda sessão são apresentados conceitos de linguagem, língua estrangeira e materna e algumas questões básicas referentes a aquisição de uma LE. Na terceira sessão apresentamos os procedimentos metodológicos para aprendizagem de uma língua e um breve histórico dos tipos de métodos de ensino de uma L2. Na quarta sessão apresentamos uma discussão em torno das estratégias de aprendizagem e do conceito e função do material didático no ensino de uma LE. Na quinta sessão há uma sucinta descrição dos princípios que norteiam as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras das turmas investigadas.

2.1 Ensino de espanhol nas escolas brasileiras – Uma retrospectiva histórica até os dias atuais

A escolha do ensino de uma língua estrangeira na educação básica brasileira sempre esteve ligada à fatores políticos, econômicos e culturais. Romanelli (2006) nos diz que a forma como a economia evolui acaba por interferir na organização do ensino pois a escola vai preparando os alunos para atender à demanda que esta economia necessita.

A influência da língua espanhola, no sistema educacional oficial no Brasil, remonta dos últimos cento e vinte anos – não considerados neste estudo a atuação jesuítica na alfabetização em português e espanhol nos séculos XVI e XVII – em especial o período entre 1888 e 1930 que, segundo Fernández (p.18, 2005), mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX. No entanto, essa ocupação intensa deixou expressa muito mais fortemente a sua cultura e não a língua, a qual cedia lugar, no ensino das línguas vivas estrangeiras, ao francês, ao inglês e ao alemão.

É mais precisamente em 1956, que o então presidente Juscelino Kubitschek, 1956-1961, pede ao Congresso Nacional que elaborasse um projeto de lei que incluísse o Espanhol na grade curricular do ensino brasileiro. Desta forma, em 1958, o primeiro texto foi rejeitado devido às interferências políticos-culturais da Inglaterra e da França, nações culturalmente hegemônicas em referida época.

Corroborando a precária situação para se efetivar o espanhol na grade curricular, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, de 1961 “retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, deixando a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos” (MACHADO et al, 2007). Isso fez com que a opção pelo espanhol continuasse limitada aos estados sulistas e fronteiriços com os países hispanófonos.

Com a descrença no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e a dominação econômica mundial dos Estados Unidos, cresceu a busca pelos cursos de inglês e, assim, confirmou-se um cenário que só começaria a mudar sensivelmente em meados da década de 1980, com a criação dos primeiros Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudo de Línguas, por iniciativa das Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros. Embora sem reconhecimento legal, tais centros contribuíram com a expansão de cursos de língua espanhola pelo Brasil.

Todavia, em 2003, outro texto de mesmo propósito foi apresentado aos parlamentares. Como era de se esperar, mais uma vez foi declarado inconstitucional por impor, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade do ensino do espanhol aos alunos do ensino médio em aulas fora da jornada escolar. Assim, após rescrito o

primeiro artigo que, definitivamente sem ofender a Lei 9394/96, impõe a obrigatoriedade de oferecimento do espanhol às instituições de ensino e a liberdade aos alunos de optar por esse ensino dentro da carga horária normal de aulas, em 7 de julho de 2003, de autoria do Deputado Átila Lira do Partido da Social Democracia Brasileira, finalmente instituiu-se a língua de Cervantes como parte do currículo de oferta obrigatória, de modo que os alunos passam a ter oportunidade de conhecer uma 3ª língua, desta vez, com raízes bem mais próximas da LM.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo o cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Portanto, permitir ao aluno ter acesso e escolher, por si mesmo, conhecer outra cultura se configura como um exercício pleno da democracia e a escola, enquanto espaço legítimo para sua realização, não pode eximir-se disso.

No artigo 36 da lei 9394/ 96, disposto na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no tópico direcionado ao ensino médio, é estabelecida a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. Porém, apesar de nossa legislação nem sempre nominar a língua estrangeira que deveria estar incluída no currículo escolar, a tendência sempre foi privilegiar o ensino da língua inglesa.

Já nos PCNEMs, as LEs passam a figurar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 1999, p. 49). Dessa forma, há um reconhecimento de seu caráter comunicativo. O ensino de LE vai além das explicações de formas gramaticais, tradução de textos e exercícios de substituição, práticas que trabalham apenas a parte escrita do idioma de forma descontextualizada e sem fazer relação com a realidade do aluno.

Sendo assim, após longos anos de expectativas, a Lei 11.161/05 que impõe a obrigatoriedade da oferta do ensino do Espanhol nas escolas de ensino médio e o faculta no segundo ciclo do ensino fundamental, vem corroborar a mudança de um cenário que temos o privilégio de assistir: a influência da cultura e língua espanholas

no mundo. Diferente da hegemonia americana que se faz impor pelo poderio econômico ou da chinesa que nos assusta pelo acelerado crescimento e voraz volume populacional, a Espanha tem seus representantes linguísticos espalhados por 22 países dos cinco continentes, com seus 332 milhões de falantes nativos. Tais números fazem com que o espanhol ocupe a posição de segunda língua em negociações internacionais e a terceira na diplomacia – atrás do inglês e do francês (SEDYCIAS, 2005, p.36). Desta forma, quem o ignora ou o julga desnecessário de aprendizagem estará fadado à marginalização profissional, pois as empresas já exigem espanhol fluente como pré-requisito de contratação; e pessoal, por satisfazer-se com o medíocre uso de intercompreensão e, assim, pensar-se fluente na língua.

De caráter elucidativo segue, no anexo deste trabalho, o texto integral da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.

Diante dessa retrospectiva histórica que nos possibilitou perceber como foi difícil levar o Espanhol a ocupar seu lugar nos currículos da educação básica, nos deparamos nos dias de hoje com um problema, que ao meu ver é bastante significativo e de grande impacto nos resultados que se desejam obter com o ensino do espanhol nas escolas públicas. Refiro-me à falta de professor habilitado para por em prática o ensino desse idioma. Atualmente o número desse profissional é muito restrito e mesmo assim, são professores de uma antiga mentalidade um tanto simplista sobre a língua espanhola. Esse equívoco quanto a língua espanhola é resultado de um processo histórico de relação de proximidade entre o português e o espanhol, uma vez que sempre se disseminou a ideia entre os alunos que desejavam fazer LETRAS, de que era muito mais fácil passar no vestibular se optasse pela língua espanhola pois esta era “semelhante” ao português, o que levou ao surgimento de estereótipos sobre o espanhol entre os brasileiros “reduzindo as diferenças a uma lista de palavras consideradas ‘falsas amigas’, induzindo a uma concepção errônea de que bastaria conhecer bem essas armadilhas para dominar bem o idioma” (BRASIL,2007).

Em se tratando de região nordeste, o que nos assusta ainda mais é a situação do nosso Estado (Pernambuco) que desde a implantação da Lei não realizou concurso para a entrada de professores de espanhol para suprir as 720

escolas atualmente existentes. Consequentemente, alguns professores, os mais interessados, realizaram cursos de aperfeiçoamento em escolas de línguas, com carga horária entre 120 e 240 horas, e foram redirecionados para suprir as vagas nas mesmas escolas onde lecionavam inglês há muitos anos.

Dessa forma, ficamos pensando na questão da qualidade do ensino do espanhol nessas escolas partindo do pressuposto que ninguém está habilitado para o ensino de um idioma com uma carga horária tão pequena...

Por outro lado, ainda nos perguntamos: será que haverá mão de obra especializada para concorrer a tantas vagas dentro do Estado? Isso nos vem à mente já que muitos dos professores que ensinam língua estrangeira nas escolas públicas não têm formação específica, são oriundos do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglês ou, e em raros casos, em Espanhol.

O problema se torna cada vez maior quando nos afastamos da capital em direção ao interior, agreste e sertão do Estado onde a existência de Universidades é muito precária e a oferta de cursos específicos na área de línguas é quase inexistente.

2.2 Aquisição e Aprendizagem de uma LE

Faz-se necessário, uma abordagem do processo sociointeracional da construção do conhecimento linguístico, mesmo de forma sucinta, para chegarmos à caracterização do objeto de ensino: Língua Estrangeira.

A) LINGUAGEM

Se buscarmos o conceito de linguagem em uma enciclopédia teremos:

<p><i>Linguagem é a capacidade observada nos seres humanos de exprimir seus pensamentos e de comunicá-los por meio de um sistema de sinais vocais eventualmente gráficos (a língua).</i> (Grande Enciclopédia Larousse Cultural. Vol. 18)</p>

Visitando o site da Wikipédia encontramos uma definição ainda mais abrangente:

*Linguagem é todo e qualquer sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc., podendo ser percebidos pelos diversos órgãos dos sentidos.
(<http://www.wikipedia.org/wiki/linguagem>)*

Partindo desses conceitos concluímos que a linguagem em sua natureza sociointeracional envolve seus usuários numa interação constante entre a escrita e a oralidade, em determinado tempo e espaço, estabelecendo marcas de uma diversidade social (pobres, ricos, homens, mulheres, jovens, velhos, etc.)

Direcionando esta visão para o ensino de LE, compreendemos que o aprendizado de uma segunda língua se dá por meio da interação social e das relações metacognitivas estabelecidas no processo de aprendizagem em que a linguagem é o instrumento primordial. (VIGOTSKY, 1934/2005).

B) LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA MATERNA: DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS

De acordo com Milner (1987), a questão da Língua Materna (LM) é sempre posta como estatuto de uma língua particular que produz efeito sobre alguém que se torna falante, ou sujeito da linguagem. Segundo ele, a LE jamais poderá apagar esse efeito. Assim, enquanto a LM se apresenta ao sujeito como uma ferramenta mecânica de captura da qual nos tornamos servos, a busca da LE é algo de livre escolha, um ato voluntário de aprender que propicia prazer.

Interessante compreender o que nos diz Revuz (1988/2005) com relação ao processo de aprender uma LE, quando acrescenta que o simples fato de ser a LM tão presente na vida do sujeito, este acaba tendo a impressão de nunca tê-la aprendido (ou pelo menos não se percebe nesse processo a partir das primeiras expressões da linguagem em sua infância), ao passo que quando se depara com uma LE passa a vivenciar uma experiência nova, isto é, o que antes era para ele algo mecânico e servil agora se configura em descoberta, em opção de escolha, em prazer.

Na verdade, seja qual for a LE que se pretenda ensinar, “o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento, nos alunos, de competências na L-alvo (ALMEIDA, 1988).

Entre os desafios de se ensinar uma LE está o fato de que o professor irá se deparar com elevados níveis de indiferença por parte do aluno/aprendiz e baixa expectativa de aprendizagem. É comum ouvirmos os alunos afirmarem com assustadora certeza que não irão aprender, pois mal sabem falar a LM (e isso não é verdade, pois se comunicam, se fazem entender e entendem perfeitamente a seus pares). E, desafortunadamente, essa baixa expectativa vai se concretizando pouco a pouco com os resultados frustrantes das avaliações, quase sempre fruto da memorização de regras e da cobrança de vocabulários.

Logo, além das dificuldades inerentes ao aluno, outras vão estar presentes na aula de LE, segundo Almeida Filho:

- Formação precária do professor – oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém;
- Carga horária reduzida e fragmentada – não se pode esperar que o aluno chegue a dominar a L-alvo com uma carga horária de 30 a 40 h/a por semestre nem em 2, nem em 4 anos.
- Material didático sem qualidade – adoção de LD com estruturas rígidas que acaba sendo o pivô das aulas de LE devido a ausência de outros instrumentos de aprendizagem.

Ressaltamos, portanto, o papel crucial do professor nessa mediação de se aprender uma nova língua, uma vez que está em suas mãos a responsabilidade de “não aniquilar já nos estágio iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa L-alvo (p. 32).”

A questão da aprendizagem de línguas envolve dois conceitos claramente distintos. Um deles é o de receber informações e acumulá-las pelo exercício da memória (aprendizagem) e o outro é o desenvolvimento da habilidade funcional de interagir com estrangeiros, entendendo e falando sua língua (aquisição)

Essa distinção é bastante trabalhada na teoria de Stephen Krashen. Para ele, o *Language acquisition* refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. Ele afirma ainda que o processo deve ser semelhante ao da LM, onde a criança adquire habilidades prático-funcional e não apenas conhecimentos teóricos sobre a língua falada, isto é, a criança se apropria paulatinamente de uma comunicação mais estruturada, com formas verbais mais complexas, sem necessariamente tê-las visto na escola. Assim também ocorre nos casos onde estudantes são inseridos em outro país e adquirem fluência na L-alvo, usam o Perfect Tense, verbos modais de maneira intuitiva sem qualquer noção técnica do idioma.

No tocante a *Language learning* ele afirma ser o método desenvolvido nas escolas hoje: *a atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutivo-lógica.*

A controvérsia está justamente neste ponto. O aluno aprende as regras, exercita-a inúmeras vezes em exercícios mecânicos, sabe como a estrutura da frase funciona, porém dificilmente consegue utilizar estes conhecimentos numa interação real. Como exemplo cita ainda os inúmeros graduados em Letras que mesmo depois de muito tempo já habilitados não se comunicam teoricamente na língua que deveriam ensinar. E isto é fato!

À luz da teoria de Krashen, Schütz (2010) estabelece algumas implicações e diferenças entre acquisition e learning no ensino de línguas:

a) **Idade do aprendiz:** é notório que quanto mais cedo se introduz o aprendizado de uma LE mais eficazes serão os resultados. Logo Schutz afirma que quanto menor a idade maior a eficácia de acquisition, enquanto que os que estão numa faixa etária mais madura terão mais sucesso com learning.

b) **Introversão x extroversão:** esses dois extremos levam a resultados bastante adversos. Pessoas muito introvertidas, inseguras, submetidas a anos de experiência com learning acabam criando um

bloqueio à espontaneidade devido ao medo de cometer desvios naturais, que neste processo são considerados ‘erros’ e são prontamente corrigidos e reprimidos. Já os extrovertidos também não se beneficiam com learning pois acabam que ‘emolduradas’ dentro das regras e formas.

c) **Instrutor nativo x não nativo:** é fácil perceber aqui a relação entre os dois sistemas. No learning um instrutor não-nativo é naturalmente aceito, já que trabalha predominantemente com a língua na sua forma escrita, seguindo um plano didático e tendo como objetivo primeiro transmitir informações e conhecimento. Já com acquisition um instrutor nativo leva larga vantagem pois prevalece a experiência de convívio.

Chegamos aqui a uma verdadeira encruzilhada ao analisar nosso sistema público de ensino. Como introduzir um sistema de eficácia na comunicação baseado na teoria de Krashen (ou similar) quando esbarramos em problemas estruturais e organizacionais? Hoje em Pernambuco, o aluno tem contato com a LE apenas no Ensino Fundamental (inglês) e no Ensino Médio (espanhol), ficando as séries iniciais (cuja a idade seria a ideal para o primeiro contato com a LE) fora da oferta. Outro fator que condiciona a prática (ou permanência da prática) learning é a ausência de professores nativos, até porque ainda existe muita burocracia na validação de certificados de fora do país e sua aceitação em concursos públicos.

Não obstante seria interessante também considerar os estilos cognitivos mencionados por Richards e Lockhart que servem como indicadores de como os alunos percebem, se relacionam e reagem diante da aprendizagem de línguas. Segundo os autores, alguns alunos gostam de trabalhar isolados enquanto que outros preferem o trabalho em grupo; existem alunos que se acostumam a fazer tarefas do mesmo tipo, uma de cada vez, enquanto que outros realizam atividades distintas simultaneamente; alguns alunos gostam de arriscar respostas sem se preocupar com o resultado, já outros não se aventuram em tais riscos; por fim, há alunos que preferem tomar nota de tudo que veem e escutam, enquanto que outros apenas ouvem e se servem da memória para buscar tal conhecimento.

Ainda citando Knowles (1982), os autores relacionam quatro estilos de aprendizagem:

- 1) Estilo de aprendizagem concreto – os alunos com este estilo utilizam métodos ativos e diretos para captar informações que possuem valor imediato. São curiosos e estão dispostos a correr riscos. Não gostam de atividades rotineiras e trabalho escrito, preferem experiências visuais ou verbais.
- 2) Estilo de aprendizagem analítico – os alunos com este estilo são independentes, gostam de resolver problemas e se satisfazem investigando ideias e estabelecendo princípios próprios. São sistemáticos.
- 3) Estilo de aprendizagem comunicativo – os alunos preferem um enfoque social da aprendizagem, necessitam de interação e aprendem com as atividades em grupo.
- 4) Estilo de aprendizagem baseado na autoridade – os alunos com este estilo são bastante tradicionais, gostam do professor que exerce sua autoridade em sala de aula, esperam instruções claras, estruturadas e sequenciadas.

C) ASPECTOS COMUNICATIVOS DO ENSINO DE LE

O histórico do ensino de LE nas escolas conta com mais de 80 anos, porém sua oferta a princípio restringia-se a uma reduzida elite econômica.

Notamos que o avanço nesta área ainda é muito tímido. A crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes fez surgir a abordagem comunicativa como uma forte reação ao método audiolinguístico até então dominante nas escolas e em muitos cursos de línguas no país.

Sem dúvida, a abordagem comunicativa representa uma evolução inteligente em direção a aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses de aprendiz.

Na abordagem comunicativa o que nos chama a atenção é o ato comunicativo ao invés da frase. Competência comunicativa passa a ser o objetivo em vez de acúmulo de conhecimento gramatical ou de estocagem de formas memorizadas. A habilidade de produzir orações é importante na aprendizagem de uma língua, mas não é a única habilidade de que os estudantes precisam..

Widdowson (1978) afirma com propriedade que quando aprendemos uma língua não aprendemos unicamente a compor frases corretas linguisticamente, aprendemos como usar apropriadamente essas frases com o objetivo de estabelecer um efeito comunicativo e ainda conclui: “Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes”.

Para Almeida Filho (2010) “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso ações sociais apropriadas.” Faz-se necessário, portanto, que o ensino de LE seja de fato um instrumento para a comunicação e não um manual de formas e frases que talvez nunca seja utilizado na vida real.

No entanto, mesmo a abordagem comunicativa corre o risco de ser ineficaz se ela passa a ser limitada pela mensuração da sala de aula. Para que isso não ocorra é necessário proporcionar familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através da interação humana de situações reais de comunicação em ambientes comunicativos.

A abordagem comunicativa não é, portanto, um conjunto de técnicas ou modelo pronto de planejamento a ser seguido. Trata-se de adotar princípios mais amplos e específicos de como se aprender e de como se ensinar outra língua. Vale salientar que ser comunicativo não é abolir o ensino da gramática ou qualquer outra parte sistematizável da língua.

Widdowson (1978) argumenta que a aprendizagem de uma LE implica na aquisição da habilidade de manipular discurso e portanto seria necessário vincular essa aprendizagem a contextos concretos de uso. Ele defende a idéia de que articular o ensino de LE com o de outras disciplinas da grade curricular pode trazer resultados positivos à apropriação do discurso.

Essa ideia nos remete a uma problemática que vem rodeando a educação há muitas décadas: interdisciplinaridade. Muitos projetos e práticas tem sido adotados, sobretudo nos terceiro e quarto ciclo e ensino médio, numa tentativa de superar a fragmetação do conhecimento e criar uma relação entre o conhecimento e a realidade do aluno. Na pratica a interdisciplinaridade é um esforço de superar a fragmentação do conhecimento, tornar este relacionado com a realidade e os

problemas da vida moderna. Muitos esforços tem sido feitos neste sentido na educação porém, notamos certa resistência em vivencia-la na prática.

Vemos que as disciplinas são tratadas como se não tivessem nenhuma relação umas com as outras. Os alunos são vistos como “arquivos” devidamente organizados e rotulados. O professor de português entra, deposita o ‘conhecimento’, depois vem o de história, abre outra gaveta e deposita mais informações, aí entra o de matemática fecha as gavetas e abre a sua e assim sucessivamente. Nada tem relação.

Então, como imaginar que seria diferente com o professor de LE? Este sim parece estar fora de órbita. Se o aluno não consegue enxergar relação entre as outras disciplinas, ao entrar o professor de LE parece que nada mais faz sentido.

Uma abordagem dessa natureza rompe com muitos paradigmas. Seria necessário que cada professor tivesse a **chave mestra** para abrir cada gaveta e misturar os conhecimentos, lembrar que em cada ponto da história, a geografia, as ciências, a matemática e as línguas estiveram presentes.

Chegando neste ponto vale a pena relembrar o papel fundamental do professor no processo de aquisição de uma LE e TITONE (1968: 100-1) dentro do método direto, aponta as seguintes recomendações para os professores lograrem êxito em suas aulas:

Não traduza nunca: demonstre.

Não explique nunca: pratique.

Não faça discurso: faça perguntas.

Não repita o erro: corrija.

Não diga palavras soltas: use frases.

Não fale demasiado: deixe que os alunos falem mais.

Não use o livro: produza seu próprio material.

Não pule de um assunto para outro: siga um planejamento.

Não vá demasiado rápido: siga o ritmo do aluno.

Não fale muito lento: fale normalmente.

Não fale muito rápido: fale normalmente.

Não fale muito alto: fale normalmente.

Não seja impaciente: relaxe.

Para muitos professores, mesmo que tenham sido formados a partir de um método específico ou que sigam a linha ou filosofia da instituição para qual trabalham, a forma que ensinam é sempre sua interpretação pessoal do que funciona melhor em determinada situação, ou seja, eles criam seus próprios meios

com base em suas teorias de ensino e aprendizagem e as experiências que vão adquirindo em cada aula, de acordo com o ambiente e seus protagonistas.

E mais uma vez esbarramos em problemas de amplitude muito maior: falta valorização do profissional da educação, (que cumpre uma jornada de trabalho desumana para sobreviver) condições dignas de trabalho para que haja dedicação, aperfeiçoamento e, conseqüentemente, melhorias significativas do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Procedimentos Metodológicos no Ensino de LE

2.3.1 Conceito

A palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc.

As abordagens e métodos já permeavam o ensino aprendizagem desde nossa colonização, quando eram ensinadas as línguas clássicas e há uma larga variedade de abordagens. Umas distintas em suas aplicações, algumas em oposição filosófica total a outras, e há ainda aquelas que são uma modernização de outras, cada qual com seus métodos e técnicas. As abordagens, métodos e técnicas foram criadas em contextos distintos, visando cada qual suprir necessidades diversas, fossem elas econômicas, sociais ou políticas estavam sempre buscando uma aprendizagem mais efetiva para cada época. Para entender melhor essas terminologias, usamos as definições de Brown (1994) e Larsen-Freeman (2000):

- Abordagem – Refere-se aos conceitos e crenças sobre a linguagem e aprendizagem da língua.
- Método – São procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o quê, como e quando ensinar, baseado numa abordagem determinada.

- Técnica – São atividades específicas utilizadas no processo de ensino em harmonia com o método e abordagem definidos.

Entretanto Brown (1994) amplia os conceitos de Antony (1963) e Richards e Rodgers (1986), acrescentando as definições de Metodologia e Programa, a saber: (a) Metodologia é o estudo da prática pedagógica em geral e considerações envolvidas no “como ensinar”; (b) Programa é o conteúdo linguístico propriamente dito com seus objetivos, sequencias e materiais específicos voltados às necessidades dos aprendizes.

Para se discutir acerca de metodologia educacional faz-se necessário conceituá-la primeiramente. A metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os, sem julgar ou dar algum valor. O significado etimológico da palavra método é caminho a seguir para alcançar algum fim (PILETTI, 1995, p.102). Ou seja, a metodologia é um roteiro geral para a atividade, é ela que indica as grandes linhas de ação utilizadas pelos professores em suas aulas, pois é o meio de que lança mão para se trabalhar os conteúdos curriculares e se alcançar os objetivos pretendidos.

É importante salientar, que os métodos chamados tradicionais ou novos são assim considerados em razão do enfoque central que dão aos diferentes elementos envolvidos na ação educativa. Da mesma forma que caracterizamos a educação tradicional como apoiada na autoridade, no professor, e a educação renovada como aquela que se fundamenta no aluno, nas suas motivações e em seus interesses, os métodos de ensino podem ser entendidos nessa mesma linha de raciocínio. Com o conhecimento cada vez maior das ciências da educação, é natural que os métodos também passem a ser afetados pelos novos conhecimentos que se adquirem dia a dia a respeito da aprendizagem (PILETTI, 1995, p. 103).

Rampazzo (2002:13) afirma que atualmente a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. Convém destacar que o autor enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras palavras, Rampazzo considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony (1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua. Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral a para apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

Entende-se por metodologias tradicionais os métodos em que cabe ao professor transmitir os conhecimentos, e aos alunos apenas recebê-los de forma passiva, ouvindo, memorizando e repetindo o conhecimento. Já as novas metodologias procuram basear-se no princípio de que a criança é um ser em desenvolvimento, cuja atividade, espontânea e natural, é condição para seu crescimento físico e intelectual. A participação ativa do aluno consubstancia-se primordialmente no espaço que o professor reserva para as descobertas do educando (PILETTI, 1995, p.104). Os novos métodos preocupam-se, principalmente, com a vida social da criança, fator este fundamental para seu desenvolvimento intelectual e moral.

Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas -

que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Ao longo de mais de um século vemos a ascensão e queda de inúmeros métodos, cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo mais atraente (PCNs – LE, pág. 75/76).

Ao contrário do que se imaginava, e tanto desejava, o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. Motivados por essa constatação e por um consequente descontentamento com o próprio conceito de método, alguns autores e pesquisadores passaram a defender a impossibilidade de existência de um método perfeito (PRAHBU, 1990, BROWN, 2002). Conforme Duque (2004) destaca, a busca pelo “método perfeito” se transformou na busca de um “método mais adequado”. Esta conclusão conduziu, de certa forma, à defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas. Deseja-se com isso estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem.

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica. Conforme defendido por Larsen Freeman (2003) e Brown (2001), o método eclético deve conduzir a uma

prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deve ser guiado por princípios.

Na verdade estamos sempre preocupados com a busca pelo método ideal. Aliás, essa questão está ligada a todas as áreas do conhecimento, não sendo aplicada exclusivamente ao ensino de LE. Por décadas o professor tem buscado 'resultados prontos', quase que 'mágicos' para ter sucesso na sua prática pedagógica. No entanto, essa busca pelo **Graal da Aprendizagem** parece não ter fim. Isso porque não vivemos uma sociedade estática, um método de sucesso há 3 ou 4 décadas, hoje é obsoleto, às vezes rechaçado e em outros casos até condenado. O ser humano está sempre em movimento, logo, nossa prática pedagógica também deve sair do ciclo vicioso da acomodação e impotência, em busca do inusitado, do extraordinário, do descomunal.

2.3.2 Os tipos de metodologia de ensino de uma LE

O esboço a seguir, ainda que breve, das diversas metodologias de ensino de LE, servirá de base para posterior análise e comparação de sua aplicabilidade em distintas salas de aula de LE.

1. Método da Gramática e Tradução (AGT) – processo dedutivo que parte sempre de um exemplo. Toda aula acontece na LM do aluno, havendo, portanto, pouco uso da L-alvo. A aula se detém ao domínio da terminologia gramatical e às regras do idioma. Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema) . É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Principais características:

- a) As aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo;
- b) Os alunos deverão ter domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções;
- c) A leitura dos textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais;
- d) A tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico;
- e) Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercício de análise gramatical;
- f) Pouca ou nenhuma ênfase é dada a pronúncia;
- g) Não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo.

2. Método Direto – é tão antiga quanto a AGT, tem como princípio aprender a L-alvo por ela mesma. Logo, a LM não é permitida em sala de aula. O exercício oral sempre precede o escrito. A gramática é ensinada de forma indutiva e sempre que necessária dentro do contexto. O princípio fundamental é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua". Em oposição ao método anterior, o professor não necessita saber falar a LM.

Principais características:

- a) As lições começam com diálogos e anedotas breves, em estilo moderno de conversação;
- b) Ações e ilustrações são usadas para esclarecer o significado desse material;
- c) Não é permitido o uso da língua materna, o que significa que a tradução para a língua materna do aluno é abolida;

- d) O professor não precisa saber falar a língua materna do aluno. Portanto, ele deve ser um nativo ou fluente na língua-alvo;
- e) A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem da experiência;
- f) Alunos avançados lêem textos literários por prazer e os textos não são analisados gramaticalmente.

3. Método de Leitura – o objetivo aqui é desenvolver a habilidade de leitura ao máximo, por isso se faz necessário um domínio cada vez maior do vocabulário. A gramática restringe-se ao necessário para compreensão da leitura e o professor precisa ter boa fluência oral da L-alvo. Críticos não faltaram contra esse método e a premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos foi o ponto mais atacado segundo Gatenby:

“Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972:43).”

Principais Características

- a) Somente é ensinada a gramática relevante e útil para a compreensão da leitura;
- b) Atenção mínima é dada à pronúncia. A única habilidade desenvolvida é a de leitura e compreensão de textos, embora a linguagem oral não é totalmente banida;
- c) A tradução para a L1 (língua materna) ganha lugar de destaque;
- d) O professor não precisa ter boa fluência oral da língua-alvo;
- e) O vocabulário é rigorosamente controlado para ser expandido mais tarde.

4. Método áudio-lingual – Esse método baseia-se nas seguintes premissas: língua é fala, não escrita; é um conjunto de hábitos; deve-se

ensinar a língua e não sobre a língua; as línguas são diferentes. Presume-se que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. Há uma grande ênfase na pronúncia e o professor é visto como um treinador decidido a conduzir seus alunos com tolerância mínima de erros.

Principais características:

- a) O aluno deve primeiro OUVIR, depois FALAR, e então LER, para finalmente ESCREVER na L2;
- b) Baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna (L1) e a língua-alvo (L2);
- c) O material novo é apresentado sob forma de diálogo;
- d) Depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da aprendizagem intensiva através da repetição;
- e) Há uma sequência nas estruturas gramaticais, que são aprendidas uma de cada vez;
- f) Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática é ensinada indutivamente;
- g) Nos estágios iniciais, o vocabulário é rigorosamente controlado e limitado. E a pronúncia é enfatizada desde o início;
- h) Há um grande empenho em se evitar que os alunos cometam erros;
- i) Há o uso insistente de áudios, laboratório de línguas e material visual. As respostas certas são automaticamente reforçadas positivamente;
- j) É permitido o uso controlado da língua materna do aluno;
- k) Dá-se importância ao aspecto cultural da língua-alvo (L2);

5. Método Natural – um tanto construtivista, esse método não exige perfeição e acredita ser o aluno o responsável pela própria aprendizagem. A premissa básica é que o aluno deve receber um input linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

Características principais:

- a) A pronúncia não é enfatizada e encara-se a perfeição como uma meta não realística;
- b) O aluno é responsável pela própria aprendizagem;
- c) A gramática é ensinada indutivamente;
- d) Os erros são vistos como algo inevitável, algo que pode ser usado construtivamente no processo de ensino;
- e) Espera-se do professor tanto uma boa proficiência geral da língua-alvo (L2) como habilidade de analisar a língua.

6. Método Funcional ou Comunicativo – aprendizagem centrada no aluno com sua participação através de dramatizações, trabalhos em equipe, etc. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões.

Característica principais:

- a) Dá-se maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar etc.;
- b) As funções são apresentadas em situações que modificam essas necessidades (exemplo – como se dirigir a uma balconista para solicitar informação); enfim, dá-se ênfase ao modo de como usar determinada forma para se atingir determinada necessidade da comunicação;

- c) O material de ensino baseia-se muito mais no aluno e, em relação aos outros métodos, reflete com maior precisão o uso natural da língua;
- d) Há uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo etc.

Seja qual for o método utilizado pelo professor, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem da LE forneça ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informações, de estabelecer vínculos e conviver de maneira harmoniosa com os outros. Não se deve, portanto, dar maior importância à metodologia do que realmente ela tem.

As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. Professores e alunos durante o convívio diário são capazes de criar conhecimentos, uma metodologia própria e apropriada.

2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LE

Para Ellis (1994), estratégia é uma atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico no processo geral de aquisição da linguagem ou de uso da linguagem. O autor apresenta três tipos de estratégias:

1. Estratégias de produção: tentativa do uso da língua de forma clara e eficiente, como o mínimo de esforço;

2. Estratégias de comunicação: tentativa de lidar com problemas de comunicação que surgem na interação;

3. Estratégias de aprendizagem da língua: tentativa de desenvolver competências linguísticas e sociolinguística na língua alvo. A estratégia de aprendizagem apresenta a seguinte divisão: estratégia de aprendizagem de línguas e estratégia de aprendizagem de habilidade.

Já o estudo de Oxford (1990), considerado o mais completo nessa área, assinala que as estratégias voltam-se à competência comunicativa, enfatiza o papel do professor o auto-direcionamento e os vários aspectos do aprendiz no uso das estratégias de línguas, isto é, "as ações específicas implementadas pelo aluno para alcançar que sua aprendizagem seja mais fácil, mais rápida, mais divertida, mais autorregulada e mais aplicável em situações novas."

Gass e Selinker (1994) também reconhecem o fator diferença no aprendizado de uma segunda língua. Observam que alguns indivíduos tem maior sucesso do que outros no aprendizado de línguas e analisam alguns fatores que podem ser responsáveis por essa diferença como: idade, aptidão, motivação e estratégias de aprendizagem.

É interessante concordar com esses autores quando afirmam que as diferenças no aprendizado existe não somente no sucesso ou fracasso do aprendiz, mas também na forma como bons aprendizes fazem diferentes coisas que aprendizes mais fracos não fazem, com por exemplo, utilizarem estratégias de aprendizagem.

É fácil perceber que nossos alunos escolhem estratégias de aprendizagem de acordo com seu estilo próprio, personalidade e conhecimento de mundo. Existem alunos que conseguem se expor e se arriscar mais no novo idioma. Buscam pessoas com quem possam interagir, recursos visuais, auditivos e sinestésicos. São alunos que necessitam vivenciar o novo conhecimento de forma que o envolva mais completamente. É neste sentido que Lightbown e Spada (1993) aconselham o professor a estimular os alunos a usarem todos os meios disponíveis quando trabalharem na aprendizagem de uma outra língua.

Outro ponto de vista interessante é o de Brown (1994) quando afirma que o sucesso na aprendizagem de línguas depende do uso de um grande número de estratégias, ao que ele chama de “investimento estratégico” que nada mais é do que o tempo e o esforço que o aprendiz dispensa no processo de aprendizagem. Ele afirma que uma língua é provavelmente o conjunto mais complexo de habilidades que alguém pode procurar adquirir, e que o papel do professor é trabalhar diferentes estratégias com o aprendiz, ser interativo e mostrar o que um aprendiz de línguas bem sucedido faz para obter sucesso.

Nos deparamos aqui com duas questões em relação à escolha e uso das estratégias: observar as preferências e estilos individuais do aprendiz e assistir ao aluno individualmente em sala de aula não deixando de atender a turma como um todo. Nesse sentido Brown (1994) sugere ao professor quatro abordagens:

- 1) Ensinar estratégias através de técnicas interativas: cantar músicas, rir com os alunos, usar jogos de adivinhação e jogos comunicativos,
- 2) Usar técnicas compensatórias: para cada problema encontrado apresentar sugestão para superá-los;
- 3) Aplicar o “Strategy Inventory for Language Learning” que engloba 50 estratégias separadas em seis categorias (na parte dos anexos deste trabalho fizemos uma adaptação deste inventário para aplicá-lo aos alunos na língua espanhola).
- 4) Conselhos improvisados pelo professor: ensinar ao aluno como aprender melhor baseado em suas próprias experiências e estratégias que fez uso e que resultaram em sucesso.

Para Richards e Lockhart (1998: 63) enquanto os estilos cognitivos podem considerar-se como características relativamente estáveis dos alunos, que afetam seu enfoque geral de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem são os procedimentos específicos que os alunos utilizam em atividades reais. Quando o aluno tem que fazer um exercício concreto, como por exemplo, ler um capítulo de um livro ou preparar um resumo escrito, o aluno pode escolher várias maneiras de concluir essa tarefa. Cada uma das opções que porventura escolher trará vantagens e desvantagens que definirão se terá êxito ou não na execução da tarefa.

Mais uma vez citando Oxford (1990), os autores acima fazem uma abordagem dos seis tipos gerais de estratégias:

- Estratégias de memória – ajudam o aluno a armazenar e recobrar informações. Exemplos: contextualizar palavras, novas, usar respostas físicas ou sensitivas.
- Estratégias cognitivas – permitem ao aluno compreender e produzir novas mensagens. Exemplos: usar fórmulas e modelos, receber e enviar mensagens.
- Estratégias compensatórias – permitem ao aluno estabelecer comunicação apesar de sua deficiência no conhecimento da língua. Exemplo: superar limitações na língua falada, usar sinônimos e símbolos linguísticos.
- Estratégias metacognitivas – permitem ao aluno regular seu própria aprendizagem. Exemplo: vincular informação nova com material já conhecido, estabelecer metas e objetivos, auto-avaliar-se.
- Estratégias afetivas – ajudam o aluno a controlar suas próprias emoções, atitudes, motivações e valores. Exemplo: uso de música, humor, etc.
- Estratégias sociais – ajudam o aluno a relacionar-se com outras pessoas. Exemplo: fazer perguntas, cooperar com os colegas, conhecer a cultura de outros.

O grande interesse atualmente pelas estratégias de aprendizagem no ensino de uma LE conduzem professores e alunos a um enfoque colaborativo. A ambos compete a tarefa de facilitar a aprendizagem.

A partir da análise dessas varias estratégias, não poderíamos deixar de lado o papel do material didático, sua contribuição e limitação.

Tomlinson ([1998] 2004c: xi) define como material didático “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Esta definição permite entender que o material didático depende, portanto, de um professor, uma vez que cabe primordialmente, na maioria dos contextos, ao professor a tarefa de ensinar línguas. Este caráter restritivo de dependência do material em relação ao professor é, no

entanto, desconstruída em outras publicações do autor (TOMLINSON, 2003 e [1998] 2004d; TOMLINSON & MASUHARA, 2005).

Dessa forma, é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, consequentemente, auxiliar o ensino/professor.

Com grande frequência os livros didáticos são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados - como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo.

Para a grande maioria dos professores, o livro didático atua como fonte principal de ideias para o ensino (Richards, 1998), facilita o processo de decisão em relação a o que e como ensinar e provê um claro modelo para a prática didática. Richards (1998) ressalta que existe também a crença de que o ensino bem sucedido resultará do uso de livros didáticos desenvolvidos por especialistas.

No entanto, segundo Ur (1996), o livro didático também pode funcionar como elemento inibidor da iniciativa e criatividade do professor. Assim, apesar das diferentes visões em relação a usar (ou não) livros didáticos, o ponto chave da relação professor-livro didático parece estar em tentar compreender os critérios utilizados, tanto por parte dos professores como por parte dos autores, para as escolhas relativas ao conteúdo.

Por fim, Bell e Gower (1998, p.117) argumentam que os livros didáticos são criados para uma clientela mundial e, portanto, devem ser adaptados e complementados para que se abequem aos objetivos e necessidades pedagógicos. O papel do professor na relação professor. O livro didático ganha, então, maior importância já que este tem que usar sua expertise pedagógica para que possa criticamente avaliar o material com que trabalha e consequentemente personalizar seu ensino, adaptando o livro didático às necessidades de seus aprendizes. Para tal, é preciso que o professor tenha claro os critérios a serem utilizados na escolha e avaliação de livros didáticos.

A utilização do LD se justifica pelas suas múltiplas funções:

- Recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito)

- Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa
- Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc
- Programa de ensino - suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança

O que fica bem claro para nós professores de LE é que não dispomos de um programa específico para melhor avaliar os LDs utilizados nas escolas públicas, sabemos que dos materiais didáticos existentes e usados, quase em sua totalidade, senão todos são oriundos da Espanha e não apresentam uma realidade multicultural da língua espanhola que é falada por um número significativo de pessoas no continente sul-americano.

Uma vez que esse material é produzido na Europa não contempla as diversas culturas dos países de fala hispânica e nem tampouco a presença de fotos, figuras, imagens e textos faz relação aos povos latino-americanos, estando praticamente atrelada ao povo peninsular – Espanha.

Para complementar nosso pensamento usamos a citação de Silva que faz uma análise referente a limitação do uso desses LDs:

O mercado de livros, no Brasil, mais especificamente no decorrer da década de 90, e até o momento, para cobrir a necessidade urgente, tem tido que importar, à medida que aumentam vertiginosamente os alunos e professores de espanhol no país, métodos com enfoque de resultados rápidos. Com frequência, utilizados sem critério, como se comprova em numerosos relatos, exames, entrevistas, produzem uma falsa aprendizagem, de proporções nefastas (SILVA, 2005, p. 185).

2.5 TECNOLOGIA E ENSINO DE LE

Até chegar aos avanços do presente, o processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras passou por várias etapas utilizando-se dos mais diversos meios para a sua efetivação, desde o processo da gramática e tradução, o uso de recursos audiovisuais e laboratórios de línguas até o uso da informática. No entanto, as principais mudanças aconteceram a partir das propostas da sociolinguística, que

passou a se preocupar não só em descrever a língua mas a considerá-la a partir da sua funcionalidade e expressividade.

Mais recentemente o processo ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras, antes vivenciadas pelos aprendizes apenas através do professor, passa a fazer uso dos multimeios, principalmente do computador, utilizando-se dos conhecimentos disponibilizados na Internet. Segundo WARSCHAUER & KERN

"(...) Talvez as mudanças mais dramáticas no modo em que o ensino e aprendizagem de segunda língua é realizado surgiram como resultado de desenvolvimentos no ensino baseado em computador e aprendizagem. A Internet, em particular, tornou-se um novo meio de comunicação que está a moldar os processos e os produtos de comunicação "(2000, p.ix) (tradução nossa)

Na educação, o computador começou a ser usado nas escolas norte americanas no início da década de 1960 e se prolongou até o final da década de 70, resumindo-se, praticamente, ao uso administrativo. O uso didático era restrito e difícil.

Em 1975, foi construído o primeiro microcomputador nos Estados Unidos e, embora o custo do equipamento ainda fosse alto, o seu uso para fins pedagógicos começou a aumentar.

A década de 80, nos Estados Unidos, foi marcada pela crescente utilização dos computadores no sistema educacional e, em 1984 70% das escolas norte americanas já usavam o computador para fins educativos. Também no Brasil a década de 80 marcou a utilização de computadores na educação, mas, conforme MARQUES et al "limitada quase que somente à rede privada do sul do país,(...) segundo revelou uma pesquisa realizada em 1985, apenas quatro escolas publicas utilizavam o computador para fins educativos em todo o Brasil" (1986, p. 10).

De 1980 em diante não só o uso do computador para fins educativos tem crescido muito como também a utilização de outros meios conforme cita MORAN:

"O cinema, o rádio, a televisão trouxeram desafios, novos conteúdos, histórias, linguagens. (...) Com a Internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos na sala de aula." (2004, p 245-253)

O termo tecnologia tem sido usado com muita frequência em todos os setores, visto a rapidez com que as informações e todas as formas de conhecimento tem chegado até as pessoas. Mas, o que vem a ser **tecnologia na educação**? De fato, convém que ampliemos o nosso o conceito de tecnologias, pois,

quando falamos em tecnologias, costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeos, softwares e internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação, [...] Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos [...]. A forma como organizamos em grupos, em salas, em outros espaços, isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, gesticular, de falar com os outros, isso também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojeto, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas em geral. (MORAN, 2003)

Assim como o termo tecnologia muitas vezes é confundido com técnica, na educação as ferramentas ou recursos, como: livros, giz e apagador, flash cards, canetas, lápis, videocassete, computador, aparelho de DVD, televisão, pen drive, entre outros, também são confundidos com tecnologia educacional. MASETTO considera que

“por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, (...) e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz” (2003,p. 152)

Ainda sobre o uso dos multimeios em educação ALMEIDA coloca que:

“por meio da manipulação não linear de informações, do estabelecimento de conexões entre elas, do uso de redes de comunicação e dos recursos multimídia, o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento (...) Essas novas relações, além de envolverem a racionalidade técnico-operatória e lógico formal, ampliam a compreensão sobre aspectos sócio-afetivos e tornam evidentes fatores pedagógicos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos.” (2000, p.12)

Embora o uso da tecnologia em educação mostre um panorama de mudança e modernização é importante salientar que não devemos atribuir ao recurso tecnológico a função da escola, isto é, a função do aparato técnico não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem, mudando, assim, até a função do professor. A esse respeito ALMEIDA coloca que

“...as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessário novos modos de formação que possam prepará-lo para **o uso pedagógico** do computador, assim como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática. (2000, p. 16- grifo nosso).

A história da tecnologia no ensino de línguas não poderia ser linear em um país como o nosso onde as diferenças sociais impedem que tecnologias como o papel, o livro, e até a eletricidade esteja ao alcance de todos. Muitas tecnologias já obsoletas, como o projetor de slides, por exemplo, nunca chegaram a determinadas escolas. O computador já está plenamente integrado no ensino de línguas de algumas instituições e muitos professores já adotam material didático acompanhado por CD-Roms. Já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continuar a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido.

É bem possível que o computador não tenha chegado para todos e em todas as partes, mas é preciso também ter em mente que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem. O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos.

O fato é que estamos vivenciando uma cibercultura, como um espaço ativo e real de comunicação em rede, proveniente da interconexão dos computadores, que, a olhos nus, é facilmente atraente e compreendida pelas crianças e jovens deste século, e a escola como instituição sociopolítica não pode se omitir a sua real

inserção no ciberespaço, haja vista que, independentemente da vontade dos educadores mais tradicionais, a Educação se expande na rede, extrapola os muros escolares e enfatiza o caráter semipresencial do processo educativo, conforme Kenski (2008). E esse contexto também se aplica ao ensino de uma LE.

Nossa preocupação é portanto, considerar como um todo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e construir uma verdadeira concepção do seu uso pedagógico para lograr êxito no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área de estudo, inclusive de LE.

Certamente das TIC que conhecemos, embora sempre privilegiamos a internet, outras também são instrumentos riquíssimos às atividades escolares e muitos desses instrumentos estão bem próximos dos estudantes e, sendo assim, fica mais fácil o seu uso para a construção de conhecimentos e habilidades dentro de LE. Um bom exemplo é o celular, que é um excelente recurso para elaboração de vídeos em pesquisa de campo, entrevistas etc. Outro bom exemplo é a máquina fotográfica. Ambos de fácil acesso a todos.

2.6 HIPÓTESE

A obrigatoriedade do ensino de LE (espanhol) nas escolas públicas por si só garante sua funcionalidade conduzindo os alunos a apropriação da competência comunicativa

2.7 VARIÁVEIS

- a) Variável Independente: obrigatoriedade do ensino de LE (espanhol) nas escolas públicas
- b) Variável dependente: funcionalidade e apropriação da competência comunicativa

2.8 OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS



Figura 1 - Diagrama de variáveis dependentes e independentes

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta a seguinte estrutura: inicialmente é descrito o universo da pesquisa, juntamente com os instrumentos de coleta de dados selecionados. A partir daí, apresenta as etapas da observação e as atividades desenvolvidas durante a gravação das aulas. Em seguida são relatados os dados coletados durante todo o processo de observação das aulas, bem como as dificuldades encontradas e, por fim, são apresentados os resultados da interpretação dos dados coletados.

3.1 Enfoque e níveis de investigação

O presente trabalho se desenvolverá a partir do enfoque quantitativo buscando levantar o maior número possível de EA utilizadas pelos alunos durante seu processo de aprendizagem da língua, bem como os tipos de TIC empregadas pelos professores indicando o grau de maior ou menor aceitação por parte das turmas.

A investigação será participativa com o objetivo de conseguir uma adequada interpretação dos dados.

Como estratégia de conhecimento do campo de pesquisa foi utilizado um questionário para professores e alunos constando de perguntas relacionadas a aspectos pessoais de identificação (sexo, idade, língua materna, etc.) e outras relacionadas diretamente ao ensino de espanhol (grau de identificação com o idioma, recursos pedagógicos utilizados, etc.) que consta no anexo deste trabalho.

De acordo com André e Lüdke (1986), a observação é usada como principal método de investigação e possibilita uma interação pessoal e estreita do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A observação é a experiência direta que

permite ao observador aproximar-se da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo na abordagem qualitativa. Para Mendonça et al (2003), a observação caracteriza-se pelo contato mais direto com a realidade e é utilizada para obter informações sobre determinados aspectos da realidade estudada. Optamos por uma observação assistemática, ou seja, uma observação que não há planejamento e controle previamente elaborados.

3.2. Área de Estudo

A pesquisa se desenvolverá na cidade de Bezerros, estado de Pernambuco, Brasil.

A cidade está localizada a 100 km da capital do estado, tendo uma população média, na zona urbana (alvo da pesquisa) de 50 mil habitantes, que vive basicamente da agricultura e do comércio.

Ao todo são cinco escolas da rede pública estadual que oferecem o Ensino Médio, sendo as demais da esfera municipal cuja competência limita-se à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.3 UNIVERSO

As cinco escolas estaduais oferecem o Ensino Médio em diferentes turnos. O quadro abaixo indica o universo desta pesquisa:

Escolas	Turmas/turnos	Nº de alunos	Nº de professores
Escola Eurico Queiroz	4 turmas – manhã	108 alunos	01
	7 turmas – tarde	236 alunos	02
	7 turmas - noite	210 alunos	01
Escola Professora Maria Ana	2 turmas – manhã	75 alunos	01
	4 turmas – tarde	124 alunos	01
	7 turmas - noite	193 alunos	01
Escola Cônego Alexandre Cavalcante	5 turmas – tarde	154 alunos	01
	2 turmas - noite	76 alunos	01
Escola Dom José Lamartine Soares	3 turmas – tarde	104 alunos	01
	2 turmas - noite	64 alunos	01
Escola de Referência em Ensino Médio de Bezerros	13 turmas – manhã	470 alunos	02

Quadro 3.3.1 Universo da pesquisa – detalhamento das escolas, turmas, alunos e professores

3.4 Amostra

Como não poderia ser diferente, a própria sala de aula foi escolhida como universo desta pesquisa. Foram selecionadas, de forma espontânea, quatro salas de 1º ano do Ensino Médio em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Bezerros (cidade natal da pesquisadora) no Estado de Pernambuco – Brasil num total de 123 alunos e observadas as metodologias e estratégias de quatro professoras distintas

A investigação acontecerá em duas das cinco escolas existentes na cidade e abrangerá um total de quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio e quatro diferentes professoras, sendo duas turmas e duas professoras em cada escola com um total de 123 alunos.

São analisadas neste trabalho as aulas de quatro turmas de Ensino Médio em duas escolas e quatro professoras distintas. Foram escolhidas as turmas iniciais (1º ano) para justamente traçar o perfil de entrada e saída do aluno que pela primeira vez tem contato com a LE espanhol.

Escolas	Turmas/turnos	Nº de alunos	Nº de professores
Escola Eurico Queiroz	1º ano B – tarde	25 alunos	01
	1º ano C - tarde	23 alunos	01
Escola de Referência em Ensino Médio de Bezerros	1º ano A – integral	39 alunos	01
	1º ano F – integral	36 alunos	01

Quadro 3.3.1 – Detalhamento das escolas, turmas, alunos e professores participantes da amostra

3.5 Unidade de amostra

As duas maiores escolas estaduais da cidade por oferecerem maior diversidade de turmas e professores. Aqui serão identificadas como E1 e E2

3.6 Unidade de análise

Cada um dos 123 alunos e quatro professores que integram a amostra. Aqui serão identificadas as turmas como sendo : turma A e F da E1 e turmas B e C da E2.

E as professoras recebem também referência alfanumérica: P1 e P2 para as turmas da E1 respectivamente e P3 e P4 para as turmas da E2.

3.7 Técnica e instrumentos de coleta de dados

3.7.1 A Observação aconteceu durante as aulas de espanhol, a partir da metodologia utilizada pelo professor, material selecionado para as aulas, interação professor x aluno / aluno x aluno, os trabalhos produzidos pelos alunos após cada atividade realizada

3.7.2 As entrevistas tiveram por objetivo conhecer o perfil dos alunos e professores. Foram entregues em forma impressa constando de dez perguntas para os alunos e sete para os professores.

3.7.3 Os questionários foram especialmente elaborados para docentes e alunos e aplicados para coleta de informações objetivando identificar as diferentes EA utilizadas pelos alunos para facilitar o processo de aquisição de uma L2, as diferentes TIC empregadas pelas professoras e o nível de aceitação das mesmas.

3.8 Prova Piloto

Para constatar a eficiência do questionário aplicamos previamente com dois docentes e dez alunos atentando para as dificuldades encontradas no transcorrer da aplicação fazendo em seguida os ajustes adequados.

3.9 Procedimentos

Foi solicitada com antecedência permissão das gestoras de ambas as escolas selecionadas através de uma carta e posteriormente nos apresentamos às

professoras e solicitamos sua permissão para acompanhar as aulas de espanhol.

Em sala de aula nos identificamos para os alunos e apresentamos o motivo da nossa participação nas aulas a partir daquele momento.

3.10 Plano de análise dos dados

Os dados resultantes das informações quantitativas se apresentam em tabelas e gráficos estatísticos

3.11 Considerações éticas

Os questionários se responderam anonimamente e as análises de fragmentos dos diálogos e atitudes dos alunos e docentes em sala estão registradas em forma de código alfanumérico.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Resultados e Discussão

O levantamento da literatura realizado neste estudo chama a atenção para duas questões fundamentais: 1- o papel do aluno enquanto coresponsável pelo seu processo de aprendizagem e 2- a importância de o professor desenvolver uma abordagem de ensino coerente, sensível ao contexto de aprendizagem e embasada em conhecimentos práticos, empíricos e teóricos, aliados à utilização de recursos de multimeios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No primeiro caso, destaca-se a importância de os alunos conhecerem as EA e desenvolverem a capacidade de implementá-las nas mais variadas situações a fim de otimizar o desenvolvimento da competência comunicativa em LE. No segundo, são discutidas as possíveis relações entre o contexto da sala de aula, a aprendizagem do aluno e o uso de EA. Nesse sentido, as EA passam a ser concebidas sob uma perspectiva sóciointeracionista na qual vários fatores vão influenciar sua implementação e, conseqüentemente, a aprendizagem de LE.

Embora os alunos envolvidos neste estudo já tenham tido contato com o ensino de LE na primeira fase de sua escolaridade (Ensino Fundamental – inglês), conforme comprova o questionário aplicado no início da investigação, nesta segunda fase eles se deparam com o espanhol que para eles é novo. Dessa forma, de acordo com os dados levantados, notamos que o conhecimento sobre EA é, ainda, muito restrito e sua apropriação na prática, também bastante deficiente.

Inicialmente com base no inventário de EA de línguas desenvolvido por Oxford (1990), foi possível compreender o tipo de EA utilizada pelos alunos e estabelecer um paralelo entre as quatro turmas. E, embora as duas escolas vivenciem situações curriculares distintas, houve certa semelhança nas respostas dadas pelos alunos o que acaba por indicar certo nivelamento na base educacional, ou seja, apresentam características similares em sua base de formação acadêmica.

No entanto, especialmente os alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem de LE parecem necessitar de uma orientação em EA. Essa orientação, além de possibilitar a ampliação do repertório de EA, auxiliaria tais alunos a analisarem a adequação e produtividade daquelas implementadas por eles.

Dessa forma, a presente pesquisa parece indicar que muitos alunos não tem conhecimento das mais variadas EA existentes, isso não chega a ser espantoso tendo em vista o nível escolar em que estão inseridos (Educação Básica) pois, até mesmo os professores de LE só passaram a ter conhecimento das EA no curso de graduação.

Neste capítulo, são apresentados os resultados da observação das quatro turmas que serviram de objeto de estudo desta pesquisa. O capítulo divide-se em seis seções. Na primeira, é apresentado o processo de análise e interpretação dos dados coletados e na segunda são identificadas as escolas e turmas selecionadas para a realização deste trabalho. Na terceira seção são apresentadas as etapas da observação, as atividades realizadas bem como as EA mais identificadas. Na quarta seção é discutido o resultado geral das Turmas 1 e 2 simultaneamente, por coexistirem na mesma escola e seguirem a mesma organização curricular seguido dos resultados das turmas 3 e 4 pertencentes à outra escola, com vistas a relacionar o(s) grupo(s) de EA mais recorrentes durante o período de observação. Conforme a proposta desta pesquisa, foram levadas em consideração a abordagem pedagógica da professora da turma, a(s) atividade(s) proposta(s), a produtividade das EA implementadas e a produção linguística dos alunos. Na quinta seção, são comparados os resultados das Escolas 1 e 2, confrontando os resultados encontrados neste estudo com aqueles fornecidos pela literatura da área. Na sexta e última seção são discutidas as possíveis relações entre a abordagem da professora de cada turma, a utilização de EA e a utilização das TIC pelas professoras no decorrer da pesquisa.

4.2 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No decorrer desta pesquisa os seguintes procedimentos de análise foram adotados:

- a) Entrega dos questionários para professores e alunos com o objetivo de levantar informações básicas sobre os sujeitos;
- b) Acompanhamento das aulas com anotação manual das EA observadas;
- c) Gravação de algumas aulas;
- d) Aplicação do Inventário de Estratégias de Oxford, adaptado para o espanhol;
- e) Acompanhamento sistemático de alguns alunos durante o desenvolvimento de atividades propostas pelas professoras;
- f) Xerox dos textos e exercícios propostos no LD utilizados nas aulas para análise do grau de dificuldade e empenho dos alunos em sua resolução.

Inicialmente os questionários foram recolhidos e os dados condensados para compor os números presentes no **Quadro 4.1** deste trabalho. As transcrições foram revisadas e as gravações foram assistidas repetidas vezes para melhor identificar as EA presentes nas aulas e a utilização dos multimeios como ferramentas para melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à interpretação dos dados os procedimentos foram:

- ✓ Levantamento das EA mais utilizadas durante a realização das atividades;
- ✓ Relação entre a aplicação da EA e sua eficácia na competência comunicativa;
- ✓ Análise as possíveis influências do contexto social, estrutura física e organização curricular das Escolas nas EA implementadas pelos alunos;
- ✓ Identificação das possíveis influências da formação e experiência docente na utilização dos recursos de multimeios e nas EA adotadas.

Após todo esse procedimento os dados foram tabulados e então foi possível a comprovação das EA mais utilizadas, sua produtividade em termos comunicativos, apropriação das normas gramaticais e, como não poderia deixar de ser, análise da postura das professoras e o grau de influencia dos recursos utilizados na apropriação cognitiva da LE.

As duas turmas da E1 (turmas A e F) embora integrantes do mesmo espaço físico e da mesma filosofia educacional apresentam dados distintos, resultado incontestável das metodologias diferenciadas utilizada pelas professoras. Notou-se um grau maior de autonomia dos alunos nas escolhas e aplicações das EA. No entanto, na E2 (turmas B e C), as diferenças foram ainda mais acentuadas não pela diferenciação nas metodologias utilizadas pelas professoras e sim pelo baixo nível de interesse na utilização das EA por parte dos alunos. Maiores detalhes serão abordados no próximo capítulo

A informação coletada se apresenta em tabelas e quadros de tabulação simples e gráficos de percentuais, os quais refletem os resultados da pesquisa aplicada aos alunos e aos professores. O nível de análise que se utilizou para confrontar os resultados obtidos a cada variável é interpretativo.

A análise dos resultados que se apresenta a seguir se estrutura mediante uma matriz que corresponde aos itens de cada indicador do instrumento e logo se faz a apresentação em porcentagem, de forma ordenada y sequencial.

4.3 ANÁLISE DOS SUJEITOS

As duas escolas, embora pertencentes a mesma rede de ensino, apresentam características bem distintas. Com relação a estrutura física, ambas apresentam excelentes espaços. As salas de aula são adequadas para turmas de até 40 alunos, possuem boa iluminação e ventilação. Os recursos tecnológicos e de multimeios também estão disponíveis em ambas, contando, inclusive, com laboratório de informática, biblioteca e outros espaços educativos. A grande diferença está na organização curricular de ambas. Uma delas é denominada Escola de Referência em Ensino Médio, que doravante receberá o codinome E1, e oferece apenas Ensino Médio, sendo este integral aos alunos, iniciando pela manhã e seguindo até à tarde. Nesta escola os alunos tem contato com duas línguas estrangeira: inglês e espanhol. A segunda escola oferece modalidades de Ensino variadas, que vão desde o Fundamental ao Médio, Normal Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), que será identificada como E2. Nesta escola os alunos tem contato apenas

com uma língua estrangeira, neste caso, espanhol, conforme determina a Lei, não sendo escola integral, isto é, os alunos passam apenas um turno na escola, seja ele manhã, tarde ou noite.

Quanto ao perfil das professoras, conforme entrevista realizada com cada uma no início da investigação, destacamos o seguinte; na E1 ambas as professoras pertencem ao quadro efetivo da rede estadual. A professora mais antiga na escola, que identificamos como P1, tem graduação em Letras com habilitação em inglês e conta com 02 anos de experiência no ensino do espanhol. A outra professora, denominada aqui de P2, também possui graduação em Letras com habilitação também em inglês contando com menos de 02 anos de experiência no ensino do espanhol. Na E2, o quadro é um pouco diferente, apenas uma delas é efetiva na casa, que será identificada como P3, estando na docência há mais de 10 anos, sendo que apenas dois anos no ensino de espanhol, antes, de acordo com sua formação, ensinava inglês. A última professora colaboradora, que aqui denominamos de P4, não faz parte do quadro efetivo, estando com um contrato temporário. É recém-graduada em Letras, com habilitação em espanhol, e embora tenha experiência docente na rede municipal é seu primeiro ano como professora de espanhol na referida escola.

Em relação às turmas observadas, apresentamos um perfil mais detalhado:

O quadro nos mostra que há um número maior de mulheres em todas as turmas, com exceção da turma B-E2 onde o número está equilibrado, e a faixa etária predominante na E1 fica entre 14 e 15 anos o que vale dizer que os alunos estão dentro da faixa etária regular prevista para a série cursada. Já na E2 a faixa etária fica um pouco mais distribuída entre 16 e 17 anos o que indica uma leve distorção idade-série.

Com relação à opção de idioma há uma diferença entre as duas escolas. Enquanto na E1 os alunos tem contato com os dois idiomas (inglês e espanhol) na E2 a opção única é o Espanhol. Isto se deve ao fato de que a E1 trata-se de uma Escola de tempo integral onde os alunos permanecem o dia inteiro na escola e portanto tem uma seu currículo ampliado.

DADOS LEVANTADOS		TURMA A/ E1	TURMA F/E1	TURMA B/E2	TURMA C/E2
SEXO	Homens	14	14	13	09
	Mulheres	25	22	12	14
FAIXA ETÁRIA	14 e 15	32	26	07	07
	16 e 17	07	10	16	12
	+ de 18 anos	-	-	02	04
OPÇÃO IDIOMA	Inglês	39	36	-	-
	Espanhol	39	36	25	23

Quadro 4.3.1 – Amostragem das escolas e turmas selecionadas para pesquisa

4.4 ETAPAS DA OBSERVAÇÃO E ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A PESQUISA

Conforme detalhado no quadro anterior, as turmas observadas são numerosas, o que de antemão nos indica certo grau de dificuldade para o professor acompanhar a realização das atividades de forma mais satisfatória. Muitas vezes, quando o exercício proposto é indicado como atividade avaliativa a professora perde mais de 15 minutos olhando os cadernos dos alunos para tomar nota daqueles que realizaram ou não a atividade em casa. Isso, de certa forma, gera desconforto nos alunos que passam a conversar, se deslocar dentro da sala e, às vezes, para fora dela. Em algumas ocasiões a professora já passa outra atividade no quadro para ocupar os alunos enquanto ela procede a correção das atividades individuais.

A frequência média das aulas observadas estava sempre acima de 90% na E1 e de 80% na E2. Os dados aqui informados foram coletados durante o período de 07 de agosto a 06 de novembro de 2012. Os encontros aconteceram duas vezes por semana com duração de 3 horas cada um, respeitando o calendário escolar de ambas as escolas. No total foram observados 32 encontros sendo que destes 8 foram gravados por se tratarem de atividades diversificadas e projetos.

As atividades mais frequentes nas turmas foram:

ATIVIDADES	E1-A	E1-F	E2-B	E2-C
1. Cópia, e tradução do texto apresentado pelo LD	X	X	X	X
2. Leitura oral de textos	X	X	X	X
3. Interpretação escrita do texto a partir das perguntas propostas no LD;	X		X	X
4. Explicação oral da gramática abordada no capítulo estudado (utilizando a LM);	X	X	X	X
5. Cópia de atividades propostas no LD e outras.	X	X	X	X
6. Interpretação oral do texto (explorando a L-Alvo);		X	X	X
7. Aplicação da gramática estudada em situações presentes no texto lido (utilizando a L-alvo, intercalando com a LM);		X		X
8. Resolução das atividades propostas no LD		X	X	X
9. Escuta dos diálogos na L-alvo			X	X
10. Interpretação oral e escrita do texto explorando a L-alvo;		X	X	X
11. Resumo e explicação da gramática abordada no capítulo estudado (utilizando a LM)	X			
12. Resumo e explicação da gramática abordada no capítulo estudado (utilizando a L-alvo)				X

4.4.1 Quadro das atividades realizadas nas aulas durante a observação

As atividades acima relacionadas tratam da rotina normal da disciplina. É claro que atividades diferenciadas, dinâmicas e outros projetos também foram vivenciados durante a pesquisa.

Analisando o quadro verificamos que as atividades de número 1, 2, 4 e 5 foram comuns às quatro turmas. Na turma A da E1 as cinco atividades que não foram marcadas estão relacionadas diretamente ao uso da LE em sala de aula. Conforme citamos anteriormente, a P1 não utiliza a L-alvo com frequência a não ser nas ocasiões em que corrige o aluno durante as atividades de leitura ou na resolução dos exercícios.

Na turma F da E1 as atividades 3, 11 e 12 que não foram marcadas referem-se à prática da escrita durante as aulas, notamos que a P2 dedica-se muito mais a oralidade que a escrita e, particularmente, não escreve resumos ou textos

diferenciados no quadro. As atividades escritas ou textos abordados são retirados do LD e passados ao caderno pelo próprio aluno.

Na E2, turma B, verificamos que as atividades 7, 11 e 12 não marcadas estão relacionadas ao uso da gramática durante o ensino da L2 o que nos indica que não é prioridade desta professora.

Por fim, na turma C da E2 estão marcadas todas as atividades, com exceção da 12 que contradiz a número 11 já marcada. Há um grande esforço da P4 em manter a LE como foco durante toda a aula tanto para corrigir as atividades, fazer perguntas, como para interagir e descontrair os alunos.

4.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM OBSERVADAS

Como o presente trabalho tem caráter quantitativo, buscamos apresentar o maior número possível de atividades analisadas e as diferentes estratégias de aprendizagem implementadas pelos alunos no decorrer das aulas de espanhol acompanhadas em ambas as escolas.

Durante o período de observação das 64 aulas previstas para as 4 turmas, foram observadas em torno de 56, pois em alguns dias não houve aula por falta do professor, reuniões convocadas, indisponibilidade da observadora e outras atividades extras. Desse total de aulas observadas selecionamos apenas 4 de cada turma (total de 16) por se tratarem de aulas onde as EA e os recursos de multimeios puderam ser claramente observados. As demais aulas foram descartadas por se tratarem de atividades repetidas, avaliações e cópia de textos e exercícios.

A partir das observações realizadas buscou-se identificar que tipos de EA eram usadas pelos alunos e em que situações era possível observar o maior número de EA. Sendo assim, foi possível identificar padrões no uso de EA, além da possibilidade de observar alguns grupos de EA. Nesse momento da pesquisa, a identificação e a notação foram simultâneas. As EA utilizadas foram anotadas conforme se percebia o seu uso pelos alunos.

A tabela abaixo resume os dados obtidos.

Estratégia de Aprendizagem	Ocorrência
Tomar nota	117
Repetir	69
Buscar significado no dicionário	18
Usar a língua materna	132
Pedir ajuda	47
Tomar iniciativa nas leituras	32
Interagir com os colegas	11
Rir para aliviar a tensão	93

Quadro 4.5.1 – Ocorrência de EA nas turmas observadas

Com base no quadro concluímos que um dos grandes obstáculos ao avanço no aprendizado de uma L2 é a EA **Utilizar a LM** em sala. Desde o princípio da pesquisa fomos alertadas pelas professoras que “devido às dificuldades de compreensão da turma ficou acordado que as aulas seriam ministradas em português” Apenas registrei a informação e uma grande indagação ficou insistentemente na minha mente: como deixar de usar o espanhol durante as aulas de LE poderia ajudar a resolver os problemas de baixo desempenho na L-alvo? Deixamos essa indagação para as considerações finais deste trabalho.

Outra dificuldade observada foi a EA **Tomar iniciativa** que na maioria das vezes, quando era facultada a palavra pouquíssimos alunos (às vezes eram sempre os mesmos) se disponibilizam a iniciar a leitura ou responder a atividade, assim, acabava a própria professora de forma quase imposta, determinando quem deveria prosseguir. Já a EA **Buscar significado no dicionário** só foi possível verificar nas vezes em que a professora levou dicionários para a sala nas atividades específicas de tradução ou para a biblioteca.

A EA **Interagir com os colegas** foi percebida uma única vez quando a professora lançou uma pergunta e pediu que um aluno após outro fosse indagando o colega acerca do tema (¿Te gustan las películas? ¿Qué tipo de película te gusta?). O exercício foi repetido inúmeras vezes, porém pouco se acrescentava às respostas já dadas.

Durante o processo de observação também, foi possível perceber que o tipo de observação feita até então se mostrava bastante problemática. O fato de haver apenas um observador para analisar a relação entre as estratégias utilizadas pelo professor e a resposta dos alunos a elas, dificultou bastante a obtenção de dados, era difícil observar alguns momentos nos quais as falas de alguns alunos se destacavam ante a fala da professora. Embora fosse possível identificar alguns padrões, como os descritos nos parágrafos acima, foi bastante complicado determinar a frequência dos mesmos ou analisá-los mais demoradamente, uma vez que o tempo que as transcrições simultâneas demandavam acabava dispersando a atenção do observador das respostas dadas por outros alunos às questões levantadas em sala de aula.

4.6 PANORAMA GERAL DAS TURMAS

4.6.1 Turmas 1 e 2

Para melhor entendimento, sintetizamos abaixo as respostas dadas pelos alunos ao questionário de Oxford, destacando no primeiro quadro as EA quase nunca utilizadas e no segundo as EA de maior incidência.

Na E1, onde o ensino é integral e o currículo é mais amplo oferecendo a oportunidade de aprendizagem de duas línguas estrangeiras, as EA observadas foram mais abundantes.

Quantificamos a seguir as EA identificadas através do questionário, esclarecendo que os números indicam a quantidade de alunos que utilizaram a estratégia destacada.

Nº	ESTRATÉGIAS	Turma A	Turma F
2	Escrevo frases com as novas palavras em espanhol com forma de memorizá-las.	7	6
9	Tento falar com falantes nativos de espanhol.	9	9
14	Leio em espanhol por prazer.	5	6
15	Faço anotações, escrevo bilhetes ou relatórios em espanhol.	2	8
18	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	17	11
20	Faço sumário das informações que ouço ou leio em	6	3

	espanhol.		
26	Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol.	14	11
30	Planejo minha agenda de modo a ter tempo suficiente para estudar espanhol.	7	6
36	Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.	7	9
38	Peço ajuda a falantes nativos.	7	9

QUADRO 4.6.1 a)– Estratégias marcadas no questionário de Oxford que raramente são utilizadas pelos alunos

Uma EA que nos chama atenção nestas turmas é a de número **26 “tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol”** onde o número de alunos que assinalaram utilizá-la se destaca em relação às outras com bem menor incidência. Em outro momento conversando com esses alunos tentamos nos aprofundar neste questionamento para descobrir quais as oportunidades que já tiveram para praticar o espanhol e nos foi revelado que tais oportunidades se restringiam à sala de aula durante as atividades dirigidas pela professora, o que nos remetia para a EA de número **37 “pratico espanhol com outros alunos”**. Dessa forma, notamos que os alunos não compreenderam o enunciado “criar oportunidades” como algo possível de acontecer fora do universo da sala de aula.

Outra EA que também nos deixou intrigada com relação ao quantitativo de alunos que marcaram sua utilização, foi a de número **18 “Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda”** devido ao nível elevado de entendimento que ela requer do que venha a ser formação de palavras em espanhol. Dessa forma solicitamos aos alunos que marcaram a utilização dessa EA, que nos mostrasse de que forma eles a utilizavam. E então constatamos que também não houve uma correta interpretação do questionário, pois os mesmos não souberam como explicar. Ainda assim, para eliminar qualquer dúvida aplicamos um exemplo com a palavra “**pelirrojo**” explicando que a utilização dessa EA levaria o aluno a decompor a palavra em duas partes: pelo+ rojo e chegar ao significado “ruivo” (cabelo vermelho). Após essa explicação eles perceberam que não utilizavam essa EA.

O quadro a seguir mostra as EA de maior utilização nas turmas da E1, lembrando mais uma vez que os números indicam a quantidade de alunos que fazem uso da estratégia selecionada.

Nº	ESTRATÉGIAS	Turma A	Turma F
16	Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.	32	34
17	Procuro palavras em português que são semelhantes em espanhol	28	28
21	Para entender palavras desconhecidas tento adivinhar seu significado.	34	29
22	Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra eu faço gestos.	31	22
23	Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol.	28	27
24	Leio em espanhol sem procurar cada palavra nova no dicionário	27	26
35	Se eu não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	41	36
37	Pratico espanhol com outros alunos.	31	39
39	Faço perguntas em espanhol	26	40

QUADRO 4.6.1 b)– Estratégias marcadas no questionário de Oxford com maior índice de utilização pelos alunos

Uma análise desse quadro revela a interpretação maciça que os alunos tem com relação ao espanhol ser uma língua irmã do português. As EA de número **17, 21, 23 e 24** nos levam a esse entendimento. A prova disto está no fato de que essas EA convergem para uma tentativa de adivinhar o significado das palavras pela semelhança ortográfica levando, em último caso, a ‘invenção’ de novas palavras, porém equivocadamente. Em uma das atividades observadas na sala da turma A, a professora havia trabalhado o vocabulário de partes do corpo anteriormente e na aula seguinte fez um pequeno teste oral para avaliar os alunos. Ela passava nas carteiras dos alunos, indicava com gesto uma parte do corpo e esperava que eles dissessem o nome em espanhol sem consultar o vocabulário e assim fazia 3 indicações para cada aluno. Analisando o vídeo dessa aula, notamos o seguinte diálogo com uma aluna:

P1 - ¿Cómo se llama esta parte del cuerpo? (aponta para as costas)
 A19 – (pensativa) ... ¿Cuestas? (dá uma leve risada, em seguida todos riem)
 P1 – No. Intenta de nuevo.
 A19 – (pensativa) ... (balança a cabeça negativamente)
 P1 – Espalda. (pede que ela volte a estudar mais)

Interrogada pela professora quanto ao nome da parte do corpo indicada (as costas) a aluna utiliza a EA 23 **“Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol”**, e imagina que teria algo a ver com “cuestas” por acreditar firmemente que o espanhol é muito parecido com a LM.

Outra EA de forte incidência foi a de número 22 **“Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra eu faço gestos”** que também foi possível verificar sua ocorrência na prática após analisar outro vídeo, desta vez na turma F. A professora havia pedido aos alunos para estudarem vários diálogos do LD para avaliar a leitura, interpretação dando ênfase à pronuncia;

P2 – (olha no diário de classe e indica as duplas que farão a leitura do primeiro diálogo) A5 y A6 – el diálogo de la página 13. Uno pregunta l outro. Adelante.

A5 – (passa as páginas do livro até encontrar) ¿Cómo te llamas?

A6 – Me llamo (responde com seu próprio nome)

A5 - ¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es?

A6 – No tengo

A5 - ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos?

A6 – Si.... (pensa um pouco e então mostra com os dedos indicador e médio levantados o gesto referente a DOS)

Embora seja uma palavra simples ficamos pensativas quanto ao porquê da aluna utilizar essa EA. Talvez pelo fato de se tratar de uma resposta que exigiria a flexão em gênero do numeral **‘dois’** que acontece em português – **duas** e que não ocorre em espanhol. Talvez o A6 tivesse **‘duas’** irmãs e como ficou na dúvida preferiu fazer o gesto.

Em síntese, os alunos de ambas as turmas da E1 mostram certa espontaneidade na utilização das EA, cabendo apenas mais atenção com relação ao nível de proficiência dos alunos que ainda é um pouco baixo por se tratar de uma turma inicial, seria interessante um ação intervencionista na qual os estudantes passassem por uma educação em EA a fim de obterem resultados mais positivos na aprendizagem de LE.

Rebecca Oxford (1989) divide as estratégias em dois grandes grupos que, também, se subdividem em três grupos cada. Assim, temos um grupo de estratégias diretas e outro de estratégias indiretas. O grupo das diretas se divide em estratégias de memória, cognitiva e compensação e o das indiretas em metacognitivas, sociais e afetivas. A partir da adaptação que fizemos para abordagem da língua espanhola, o

formulário que foi aplicado nas turmas, presente no anexo deste trabalho, ficou assim distribuído:

- ❖ Estratégias de memória – perguntas de 1 a 7
- ❖ Estratégias cognitivas – perguntas de 8 a 20
- ❖ Estratégias de compreensão – perguntas de 21 a 25
- ❖ Estratégias metacognitivas – perguntas de 26 a 34
- ❖ Estratégias sócio-afetivas – perguntas de 35 a 40

A partir dessa ótica estabelecemos os percentuais de utilização das EA conforme gráfico abaixo:

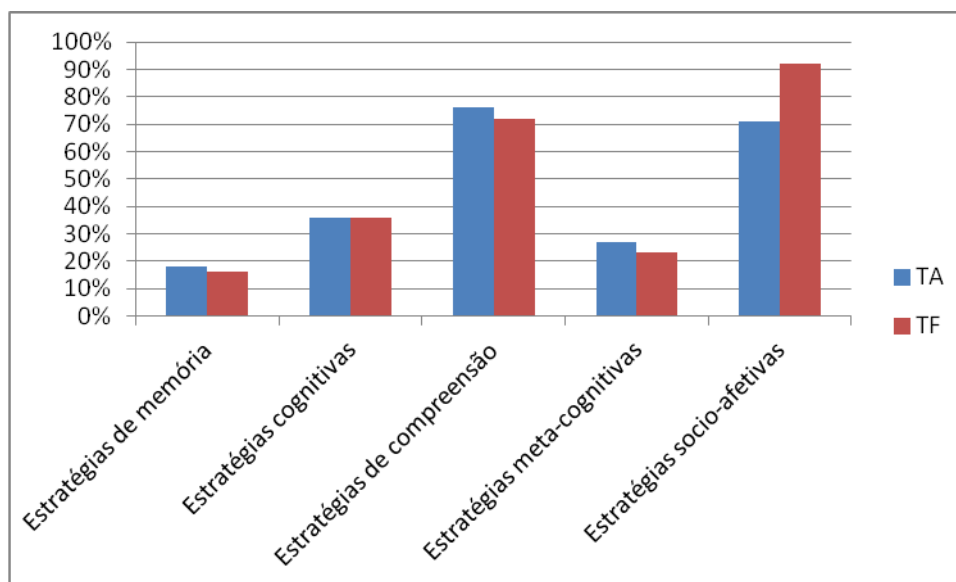


Gráfico 4.6 Percentual das EA por classificação nas turmas A e F

As estratégias de compreensão e as sócio-afetivas foram as mais utilizadas pelos alunos de ambas as turmas

4.6.2 TURMAS 3 e 4

As turmas 3 e 4 pertencentes à E2 apresentaram características bastante peculiares. Recordando que não se trata de uma escola integral e que os alunos mantêm contato apenas com uma LE (neste caso o espanhol) as EA empregadas apresentam menor incidência. Também vale lembrar que as turmas são em número menor de alunos.

A numeração indica a ordem em que as EA aparecem no questionário aplicado nas turmas e que consta do anexo deste trabalho.

Nº	ESTRATÉGIAS	Turma B	Turma C
2	Escrevo frases com as novas palavras em espanhol com forma de memorizá-las.	1	4
9	Tento falar com falantes nativos de espanhol.	2	-
14	Leio em espanhol por prazer.	4	7
15	Faço anotações, escrevo bilhetes ou relatórios em espanhol.	-	1
18	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	3	8
20	Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol.	1	6
26	Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol.	4	6
30	Planejo minha agenda de modo a ter tempo suficiente para estudar espanhol.	1	2
36	Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.	2	-
38	Peço ajuda a falantes nativos.	2	-

QUADRO 4.6.2 a) – Estratégias marcadas no questionário de Oxford que raramente são utilizadas pelos alunos

Notamos que o quantitativo de alunos que utilizaram estas estratégias é mínimo, havendo casos em que **nenhum** aluno utiliza determinada estratégia. Outro fato interessante é que as turmas B e C que pertencem a E2 apresentaram dados um tanto diferentes. A turma C indicou que algumas EA foram mais utilizadas pelos alunos do que a turma B.

Uma EA que chamou a atenção na turma C foi a de número **20 “Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol”**, pois coincidentemente os 6 alunos eram oriundos da mesma escola e afirmaram que a professora de LE (inglês) tinha o hábito de desde o início do ano solicitar que os alunos mantivessem sempre consigo uma pequena “agenda” que funcionaria como um sumário para as palavras novas e expressões que fossem aprendendo ao longo das lições. Tal atitude levou os alunos a transferirem a estratégia também para o espanhol. Ainda dentro deste item o aluno da turma B que marcou a utilização desta estratégia, quando entrevistado afirmou pertencer a mesma escola dos colegas da turma C.

Nº	ESTRATÉGIAS	Turma B	Turma C
16	Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.	18	17
17	Procuro palavras em português que são semelhantes em espanhol	15	16
21	Para entender palavras desconhecidas tento adivinhar seu significado.	18	12
22	Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra eu faço gestos.	10	7
23	Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol.	18	8
24	Leio em espanhol sem procurar cada palavra nova no dicionário	19	9
35	Se eu não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	18	21
37	Pratico espanhol com outros alunos.	8	7
39	Faço perguntas em espanhol	11	1

QUADRO 4.6.2 b) – Estratégias marcadas no questionário de Oxford com maior índice de utilização pelos alunos

Esse quadro revela EA bastante tradicionais. Há certa constância na utilização das EA relacionadas, isto é, na turma B, por exemplo, mais de 50% dos alunos fazem uso das estratégias citadas no questionário. Um fator que deve ser mencionado é o nível de inibição da turma C em relação a turma B, talvez por isso a utilização das EA **22, 23, 24, 37 e 39** serem tão baixa, já que exige mais espontaneidade. Isso se deve ao fato de que mais de 50% da turma C é oriunda da zona rural, a maioria dos alunos não tem acesso à internet e a localização de suas casas dificulta uma maior interação com outros estudantes.

Em contrapartida o número elevado de utilização das demais EA prova como os alunos absorveram a ideia de que o espanhol é semelhante ao português, e assim se ‘atrevem’ a realizar suposições quanto ao significado das palavras chegando, às vezes, até a criar pseudo neologismos.

Foi possível observar também que o contato que eles tem com a LE é apenas na escola e que a professora é pra eles o modelo mais próximo de ‘nativo’ que eles conhecem.

Analisando as EA com base na classificação de Oxford, temos os seguintes percentuais da E2:

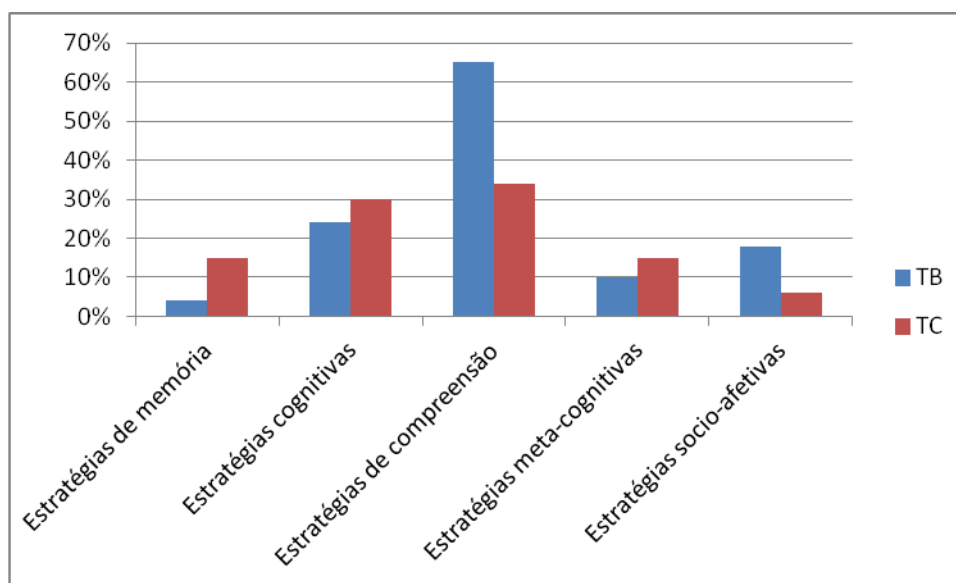


Gráfico 4.6 Percentual das EA por classificação nas turmas B e C

É interessante notar que o percentual de utilização das EA nas turmas da E2 são bastante diferente e oscilantes, tendo maior destaque para as estratégias de compreensão que na turma B ganha quase 70% de ocorrência entre os alunos.

O que precisamos constatar é se as EA que eles marcaram usar com frequência no questionário aplicado no início da pesquisa, de fato são utilizadas no dia-a-dia da sala de aula. Para isso selecionamos uma das atividades que foram gravadas e posteriormente analisadas.

A atividade está relacionada ao texto “¿Qué te gusta?”, presente no LD, página 89. A aula foi desenvolvida na turma B e apresentou 2 etapas distintas. A primeira etapa a professora introduziu a parte gramatical, abordando a conjugação do verbo ‘gustar’ e fez um exercício oral pedindo que os alunos dessem sua opinião sobre ‘¿qué tipos de películas te gustan?’ para que contextualizassem o uso do verbo estudado. Na segunda etapa após pedir aos alunos que lessem o texto, a professora lhes solicitou que fizessem a tradução do mesmo e apresentassem na aula seguinte em forma de leitura oral. Foi realizada uma leitura compartilhada por se tratar de um diálogo, e simultaneamente faziam a tradução do texto.

No contexto dessas duas sequências didáticas podemos observar as seguintes EA:

TABELA 4.6.1 – Constatação da Utilização das EA conforme classificação

Estratégia de Aprendizagem	1ª ATIVIDADE		2ª AT - TC	
	Turma B	Turma C	1ª etapa	2ª etapa
Fazer anotações	18	10	23	18
Interagir com os colegas	15	18	20	3
Fazer destaques no texto	21	5	18	8
Repetir	18	23	15	9
Verificar o significado no dicionário	13	19	17	5
Usar a LM	20	14	20	11
Pedir ajuda	12	20	17	14
Evitar comunicação parcial ou totalmente	02	07	14	5
Associar o conteúdo novo com o já conhecido	9	-	-	-
Usar mímica ou gestos			12	
Tomar iniciativa para leitura ou resposta aos exercícios	-	-	9	5
Tentar adivinhar o significado das palavras	17	2	11	14
Rir para aliviar a tensão	10	2	1	5
Buscar semelhança na ortografia com a LM	19	2	16	3
Total de EA utilizadas por etapa	174	122	193	100

Legenda:

Cognição

Metacognição

Compensação

Afetividade

Interação

Depois de rever a gravação dessas aulas pudemos comprovar que as EA mais utilizadas foram as de **compensação** em primeiro lugar, seguida das de **cognição**, conforme aponta os números do quadro acima. Das quatro EA de **COGNICÃO** observadas apenas uma não foi vista em todas as atividades “**tomar iniciativa para leitura ou resposta aos exercícios**” isso ocorreu durante a atividade relacionada à culminância do projeto acima mencionado, pois os alunos de ambas as turmas hesitavam muito em se disporem a fazer a apresentação oral e acabava sendo por indicação da professora.

As EA de **COMPENSAÇÃO**, apontadas pelos PCNEMs (1999) como as mais importantes a serem ensinadas, mostraram-se bastante frequentes. Duas delas foram usadas em todas as aulas e com um índice bastante elevado (**Usar a língua materna** e **Pedir ajuda**).

Apesar de a EA **Interagir com os colegas** ter ficado em terceiro lugar em número de registros, alguns estudantes demonstravam certa insegurança em

interagir com o grupo. A interação restringia-se basicamente à leitura dos textos pré-corrigidos pela professora, no caso da apresentação do projeto ou com respostas prontas no LD e sempre que solicitada pela professora nas demais atividades.

As EA de **AFETIVIDADE** ficam em último lugar com apenas nove registros. Foi possível notar que **“rir para aliviar a tensão”** ocorreu principalmente na turma B em ambas atividades, sendo que na primeira, a timidez foi o principal motivo para a utilização dessa EA, já que os alunos fizeram alguns ensaios de como seria no dia do projeto, era notável o grau de inibição dos mesmos.

O último lugar ocupado pelas EA de **METACOGNIÇÃO** nos chamou a atenção por sua **não utilização** pelos alunos da turma C nas duas atividades gravadas. A ausência de **“associar o conteúdo novo com o já conhecido”** nesta turma revela a urgente necessidade de utilizar a gramática e/ou vocabulários sempre de forma contextualizada, oportunizando sua aplicabilidade em situações reais e de relevância para elevar seu nível de proficiência.

. Objetivando uma comparação mais minuciosa de cada turma das duas escolas analisadas no presente trabalho a próxima seção se destina aos relatórios pertinentes com vistas a observar diferenças e semelhanças no uso de EA pelos alunos em suas respectivas turmas. Também se pretende, com essa comparação, identificar como os estudantes respondem ao contexto de aprendizagem. E, finalmente, verificar em que medida a implementação das EA auxilia os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa em LE.

4.7 Comparação do uso de EA nas escolas e turmas observadas

Uma diferença interessante entre as duas escolas, como já citamos anteriormente, é o fato de que na E1 a ampliação do currículo proporciona aos alunos o contato com uma segunda língua estrangeira e isso, de fato, conduz o aprendiz a utilizar uma quantidade maior de EA e com mais frequência.

Mesmo assim, todas as turmas, em ambas as escolas, apresentam grande dificuldade na produção oral concernente ao desenvolvimento da competência comunicativa. Sem dúvida alguma que essa dificuldade se acentua na E2 onde o ensino não é integral e, portanto, o contato se restringe a uma única LE. Junta-se a

isso também o fato de que um bom número de alunos da E2 são oriundos da zona rural sem acesso à internet, redes sociais ou até mesmo uma biblioteca para ampliar seus estudos, enquanto que na E1 além da maioria dos alunos viverem na zona urbana, a própria escola possui todos esses recursos e disponibiliza aos alunos.

Não que a E2 seja inferior em relação aos itens: estrutura física e recursos tecnológicos, pois ela os tem, e de grande qualidade, o que queremos esclarecer é que os alunos permanecem na escola apenas um pequeno tempo, referente ao horário de suas aulas onde lhes são disponibilizados tais recursos e logo retornam a suas casas onde perdem contato com esse universo.

Outro fator importantíssimo é a atuação do professor da E1. Eles têm dedicação exclusiva na escola e espaço para planejamento. Isso facilita um maior acompanhamento do rendimento dos alunos, sem falar que também possuem melhor remuneração. Já na E2 ambas as professores trabalham em duas escolas diferentes, pois seus proventos são insuficientes e embora exista espaço dentro de sua carga horária para planejamento, não existe motivação para o desenvolvimento de estratégias inovadoras.

Também foi possível observar que o quantitativo de alunos da E2 é inferior ao da E1 (entre 14 e 13 alunos) o que significaria uma expectativa para a realização de um acompanhamento mais de perto do processo de aprendizagem da LE bem como um feedback mais real das atividades desenvolvidas. No entanto, não notamos essa oportunidade haja visto algumas dificuldades já mencionadas com relação à localização destes alunos e o tempo muito restrito do currículo oferecido pela escola.

Mesmo a E2 tendo um número maior de alunos, em ambas as turmas observadas, notamos que as EA foram muito mais empregadas, a participação dos alunos em sala bem mais espontânea e a realização das atividades (inclusive atividades para casa) bem mais constantes.

Em relação as EA notamos que mesmo aquelas com menor número de incidência nas turmas da E1 superam muito as da E2. Sem falar que todas as EA tiveram uso por parte de algum aluno enquanto que na E2 duas estratégias não foram mencionadas no questionário: **“peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo”** e **“peço ajudas a nativos”** na turma C.

A EA **“Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol”** representou mais de 70% de uso na E1 enquanto que na E2 pouco mais de 50%, não chegando a 30% na turma C dessa mesma escola. O mesmo acontece com a EA **“Pratico espanhol com outros alunos”** que apresentou um percentual de 31% na E2 enquanto na E1 ultrapassou os 90% e com a EA **“Faço perguntas em espanhol”** com 85% de uso na E2 e apenas 25% na E1. Isso reflete o alto nível de timidez, já mencionado no corpo deste trabalho, da turma C. Todas as EA mencionadas exigem, no mínimo, um certo nível de espontaneidade e coragem para sua utilização de forma lucrativa, pois compreendemos que essa utilização ocasiona uma dose de maturidade e liberdade na aquisição de uma L2

O que fica bem claro nesta pesquisa é que todas as turmas observadas apresentam grandes dificuldades em buscar EA variadas para seu processo de aprendizagem e que na E2 tais dificuldades se acentuam devido a fatores externos à escola mas que, de forma contundente, atrasam a aquisição da competência comunicativa em LE.

Sempre notamos a presença marcante da LM. Toda interação era realizada por intermédio da LM, de aluno para aluno e de professor para aluno, salvo as vezes em que se solicitava respostas às perguntas feitas em espanhol guiadas pelo LD ou similar.

É interessante observar que embora as professoras da E1 houvessem optado por usar a LM nas aulas conforme “combinado “ com os alunos, os mesmos não apresentaram grandes dificuldades quando usamos o espanhol para nossa apresentação pessoal, aplicação dos questionários e conversas particulares para reconhecimento das EA. Já na E2 a utilização da LM era alternada com a LE (espanhol). Havia um grande esforço das professoras em realizar os comandos para as atividades em espanhol assim como realizar perguntar sobre o assunto. Dessa forma a LM era um instrumento utilizado quando os alunos não conseguiam entender o que lhes fora pedido.

4.8 Abordagem das professoras e produtividade das EA mediante o uso das TIC

Nessa seção destacaremos as diferentes abordagens feitas pelas professoras no decorrer da pesquisa considerando a utilização de TIC como catalisadora na produtividade das EA por parte dos alunos.

A partir do questionário inicial de identificação das turmas e das professoras, que consta no anexo deste trabalho, conseguimos classificar alguns dos recursos utilizados em sala de aula e o grau de aceitabilidade por parte dos alunos. A seguir apresentamos a relação dos recursos:

RECURSOS UTILIZADOS EM AULA	S	A	R	N
Livro didático	111	11	-	-
Computador	1	7	18	96
Jogos	6	39	9	69
Seminários	3	27	45	47
Exposição oral	76	38	7	1
Exercícios escritos	112	8	1	1
Músicas	61	57	3	1
Leitura oral	90	28	2	2
Produção de textos	19	61	13	29
Audição de diálogos	60	56	5	1
Filmes em espanhol	2	20	18	82
Teatro	1	10	20	91
Desenhos e cartazes	37	23	12	50
Conversação – entrevistas	28	81	2	11
Redes sociais para interação com nativos	-	-	-	122

Quadro 4.8 – Frequência dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula

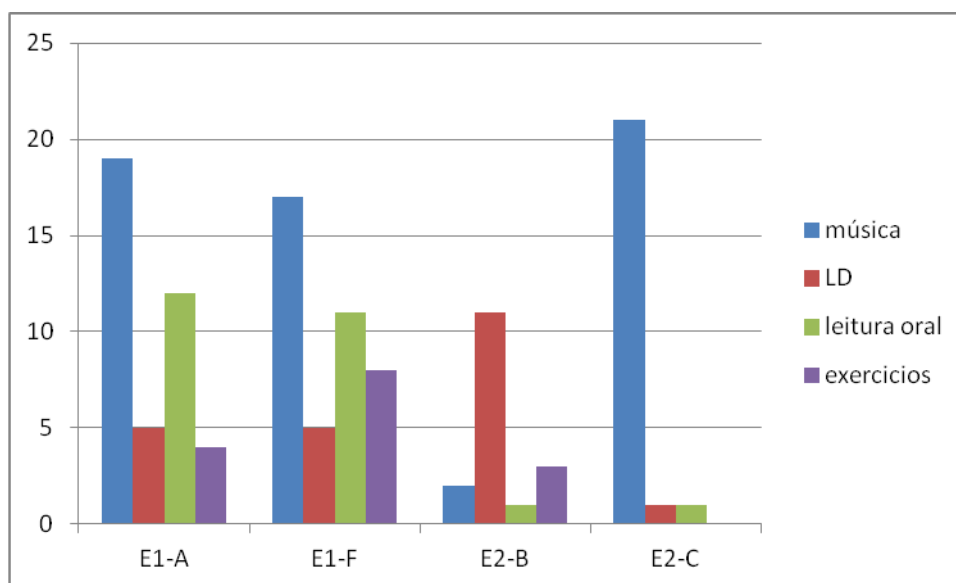
Legenda:

S – Sempre A – Às vezes R – Raramente N - Nunca

É interessante observar que dentre a lista sugerida, cinco recursos foram os mais utilizados em todas as turmas observadas: o **livro didático, exercícios escritos, músicas, leitura oral e audição de diálogos**.

Em contrapartida outros seis foram marcados, pela maioria dos alunos, como raramente ou nunca utilizados: **computador, jogos, seminários filmes em espanhol, teatro e redes sociais**.

A partir desse levantamento pedimos aos alunos que indicassem os recursos que mais gostavam e aqueles que gostariam que fosse mais utilizado. Representamos nos gráficos abaixo esses dados:



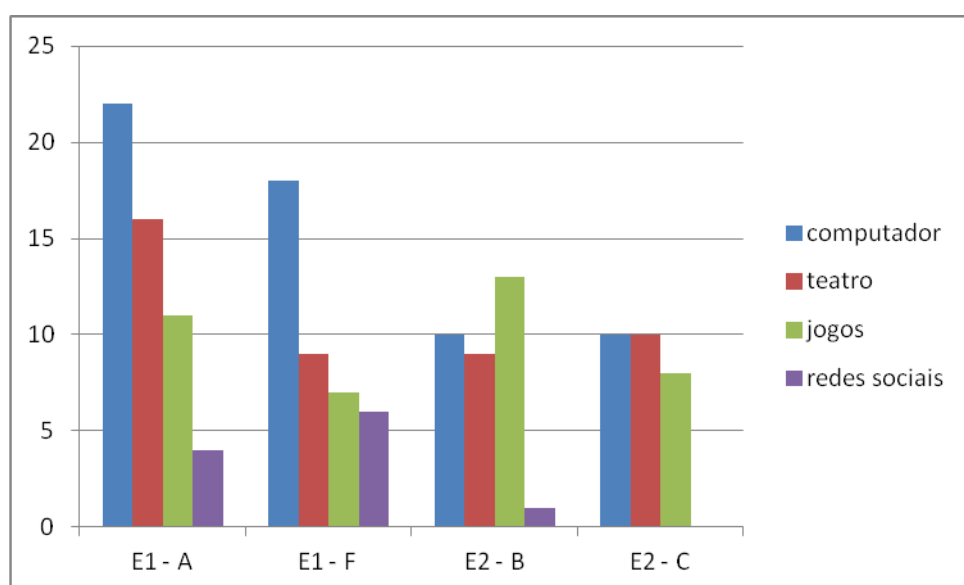
4.8 a) - Gráfico dos recursos já utilizados e com maior aprovação por parte dos alunos

O gráfico acima revela certo equilíbrio nas turmas da E1 indicando que em ambas as turmas as professoras parecem utilizar os mesmos tipos de recursos, sendo a música o recurso utilizado de maior aprovação por parte dos alunos, seguido da leitura oral.

Já na E2 há grande disparidade entre as duas turmas. Enquanto na turma C os alunos escolheram a música como o recurso mais aceitável em sala, na turma B esse número cai drasticamente, perdendo, inclusive, para o LD. Outro ponto interessante é a desaprovação total dessa turma em relação aos exercícios escritos nos indicando duas possíveis explicações: sua utilização constante o torna chato e enfadonho ou apresentam nível de dificuldade elevado e são “abandonados” pelos alunos. Mediante o resultado apresentado no quadro 4.1 de frequência dos recursos utilizados em sala – 91% marcaram SEMPRE – podemos crer então que tem se tornado um exercício repetitivo e enfadonho para os alunos.

Os recursos auditivos e visuais motivam o aluno, pois quando este entende o que ouve ou sabe falar sobre o que lê, sente-se seguro e, a segurança instiga-o, cada vez mais, a expor na prática (oralmente) o que tem internalizado: “É necessário, na situação de uso da língua em sala de aula, instaurar situações em que a linguagem seja usada como meio de alcançar um objetivo que tem a ver com necessidades e interesses dos alunos.” Ramos (1997, p.78).

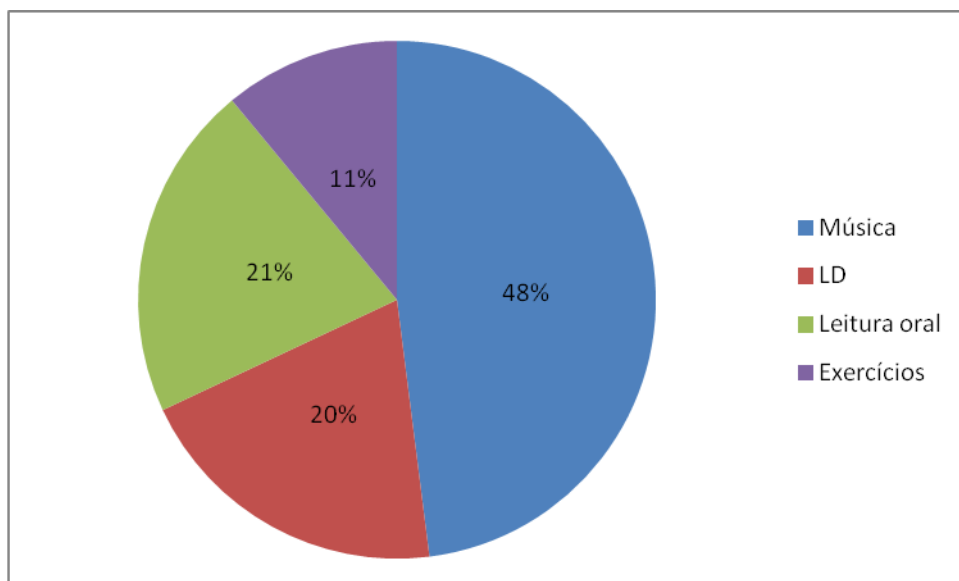
O gráfico abaixo indica os recursos que os alunos gostariam que tivessem maior frequência de utilização nas aulas:



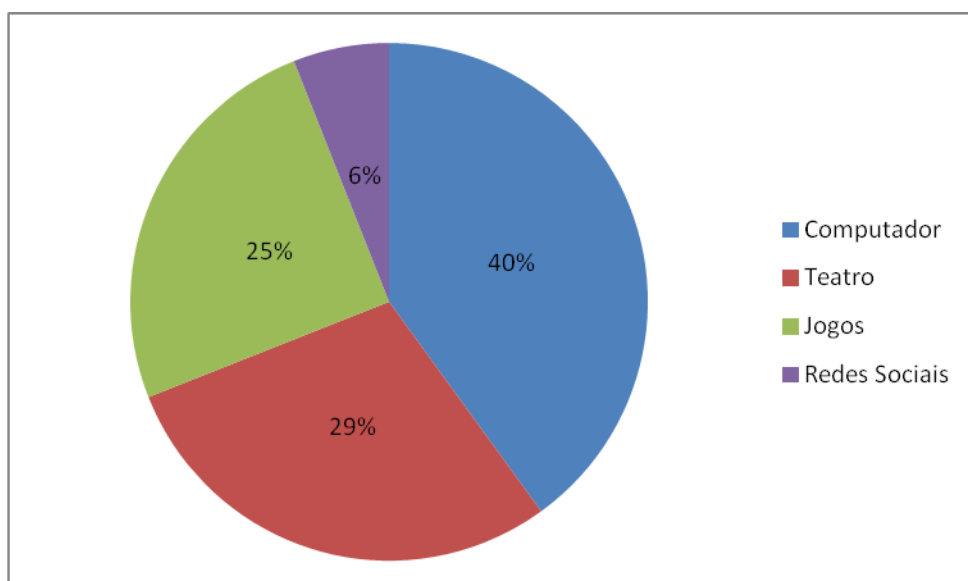
4.8 b) - Gráfico dos recursos mais solicitados pelos alunos

Nas duas escolas notamos que o desejo de utilizar o computador nas aulas de LE é definitivamente urgente, seguido do teatro e dos jogos. Notamos maior equilíbrio entre as turmas em ambas as escolas e apenas destacamos a não indicação de redes sociais como um recurso desejável na turma C.

Reunindo as respostas das quatro turmas, sintetizamos no primeiro gráfico abaixo os percentuais dos recursos com maior aprovação por parte dos alunos e no gráfico a seguir os percentuais dos recursos mais solicitados para aplicação nas aulas de LE.



4.8.1 Percentual dos Recursos mais utilizados em sala



4.8.2 Percentual dos recursos mais desejados

Esses resultados foram vistos na prática quando acompanhamos as atividades realizadas pelas professoras no decorrer desta pesquisa. Aprende-se a falar e ser fluente em outro idioma ouvindo música, interagindo com os colegas e praticando o que aprendeu na teoria e o melhor local para fazer isso, é na sala de aula, junto com pessoas que também tem o mesmo nível de conhecimento e as mesmas necessidades de aprendizagem.

Sendo assim, selecionamos oito atividades, duas de cada professora, sendo uma sem a utilização das TICs e outra com a utilização destas. Nossa intenção com

isto é verificar se a utilização desses recursos facilita a aprendizagem e se conduzem os alunos a uma maior utilização das EA.

A primeira atividade realizada na E1 pela professora da turma A foi um texto cujo tema era **“Vacaciones peligrosas”**. Em primeiro lugar ela copiou o texto no quadro e pediu que os alunos fizessem a tradução. Após dar alguns minutos para que os alunos realizassem o que havia solicitado pediu que as meninas fizessem a leitura correspondente à personagem feminina e os meninos ao personagem masculino (Lúcia e Alberto). Após a leitura oral seguiu-se com a tradução do diálogo e a correção por parte da professora.

A segunda atividade realizada por esta professora utilizou o recurso visual de duas maneiras. O assunto tratava das partes do corpo humano, a professora solicitou a cada aluno que recortasse uma figura humana de corpo inteiro e colasse no caderno para a próxima aula. No dia marcado a professora apresentou o vocabulário sobre as partes do corpo utilizando um projetor de slides permitindo assim a visualização por parte dos alunos. Enquanto os alunos visualizavam as partes do corpo e seus respectivos nomes em espanhol, preenchiam também em seus cadernos os nomes na figura que haviam pesquisado e colado.

Ao contrário da primeira atividade, notamos que esta última chamou mais a atenção dos alunos e eles passaram a interagir uns com os outros, apontando as partes do corpo do colega e dizendo os nomes em espanhol e corrigindo o colega quando este trocava alguma parte. A curiosidade pelos nomes, a princípio, foi muito interessante e os alunos, na falta de um dicionário à mão, nos interrogaram acerca de algumas partes que deixavam dúvida. Um desses momentos recordamos abaixo:

A7 – (olhando para a figura em seu caderno) ... cuello? É Pescoço? (dirige-se a observadora)

Observadora: Si, pero puedes decir pescuezo. ¿Qué te parece?

A7 – Ah, muito melhor... PES-CUE-ZO (repete em voz alta) Gracias.

Sua satisfação estava em saber que havia uma palavra mais aproximada da sua LM. Percebemos que nas poucas vezes que fomos solicitados para esclarecer alguma dúvida durante a aula (na maioria das vezes durante a ausência da professora), mesmo usando a LE fomos bem compreendidos e os alunos faziam questão de usar a LE para agradecer.

Partindo para a turma F ainda da mesma escola, a primeira atividade selecionada foi um exercício oral sobre as horas. Os numerais haviam sido trabalhados anteriormente e a atividade do LD trazia uma série de perguntas, como numa entrevista, onde as respostas exigiam detalhes da rotina diária do entrevistado. A atividade foi passada com antecedência e o objetivo da professora era observar, principalmente, a pronúncia. Porém notamos que se tratava de uma atividade que estava sendo tomada como avaliativa, sendo assim não havia correção por parte da professora, pois o mesmo texto era indicado para várias duplas.

Embora se tratasse de uma atividade avaliativa a produtividade foi muito restrita já que as respostas se restringiam, na maioria das vezes, a um numeral, sem uso de verbos ou pronomes para a formação de uma oração simples. O maior problema para a realização de uma atividade avaliativa de forma oral é o quantitativo de alunos na sala. Em salas lotadas esse tipo de atividade cansa a turma, pois a professora tem que escutar todos os alunos enquanto que estes, ao “cumprirem sua tarefa” já não se sentem parte do restante da aula. As conversas paralelas começam a surgir e a turma fica meio dispersa.

Com isso, a contribuição que a professora poderia dar ajudando numa pronuncia errada ou mesmo na conjugação corretas de alguns verbos, acaba ficando a desejar. Esse foi o caso de alguns alunos durante a “entrevista”. O fragmento a seguir registra a atividade realizada entre dois alunos selecionados aleatoriamente pela professora:

A 23 - ¿A qué hora te despiertas?

A 25 – A las sies.

A 25 - ¿A qué hora desayunas?

A 23 – A las siete.

A 23 – ¿A qué hora empiezan las clases en tu colegio?

A 25 – A las ocho.

A 25 - ¿A qué hora empiezas a trabajar?

A 23 - (O aluno fica sem saber como responder pois ele não trabalha, alguns colegas ajudam e ele responde) No trabajo.

Ao iniciar a responder a primeira pergunta o A25 comete um erro com o numeral “seis” ao imitar a pronuncia do numeral “siete”, porém não é alertado pela professora. Vemos que as perguntas se alternam entre um e outro para que ambos

possam dar suas respostas e serem avaliados, no entanto, a pergunta “**¿A qué hora empezas a trabajar?**” deixa o A23 um tanto confuso, pois estava habituado apenas a responder com um numeral e agora seria necessário formalizar uma frase. Alguns colegas acabam ajudando e ele responde de forma insegura “**No trabajo**”.

A forma automática como a maioria dos alunos respondeu essa atividade não contribuiu muito para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Essa mesma turma em outra atividade teve a oportunidade de assistir ao filme FRIDA, cujo contexto se passa no México e retrata a vida de uma pintora conceituada e aclamada, um dos principais nomes da história artística do México. O recurso utilizado foi um projetor multimídia e os alunos se mantiveram atentos, interagindo com as cenas (riam, protestavam etc.). A professora se desculpou pelo pequeno inconveniente pois não encontrou o filme com áudio em espanhol e o pouco que os alunos ouviram de espanhol restringiu-se às músicas tocadas e cantada. Como tarefa complementar os alunos deveriam fazer uma apresentação oral, um breve relato das características dos personagens, aspectos políticos e culturais da época. Os alunos se esforçaram para falar em espanhol, escreveram em cartazes a parte que lhes chamou a atenção e mesmo misturando palavras da LM no meio de explanação a atividade foi bastante produtiva.

Passando para a E2 selecionamos da turma B a primeira atividade que foi guiada pelo LD. O tema era os numerais cardinais. O livro apresentava uma tabela com os numerais de zero a 100 e depois as centenas e milhares. Os alunos copiaram a tabela no caderno e a professora fez a leitura oral dos números pedindo que os alunos repetissem em seguida cada número lido. Em seguida o livro apresentava um exercício para escrita do numeral destacado em fragmentos de notícias retiradas de jornais. Não houve produção comunicativa, os alunos apenas copiavam da tabela e transcreviam para o exercício.

A outra atividade realizada pela mesma professora fez uso de um recurso de áudio e vídeo. A professora gravou alguns capítulos de um desenho animado em espanhol, uma série chamada “**Marco de los apeninos a los Alpes**” e levou os alunos à sala de vídeo onde puderam assistir ao desenho. A duração foi de aproximadamente 10 minutos e o desafio lançado pela professora era que os alunos pudessem anotar não apenas palavras mas frases ou expressões que escutassem

durante a exibição do desenho. Primeiramente a professora explicou a importância de ouvir com atenção a fim de exercitar os ouvidos já que não é habitual para eles a escuta de conversas em espanhol e pudessem compreender a história, depois ela repetiria o desenho e assim eles poderiam tomar nota das frases.

Dessa forma o número de EA empregado pelos alunos foi muito mais abundante que na atividade anterior sem a utilização de uma TIC. Vejamos:

ESTRATÉGIAS OBSERVADAS	TEXTO	VIDEO
Fazer anotações	14	33
Interagir com os colegas	9	22
Fazer destaques no texto	18	6
Repetir	10	9
Verificar o significado no dicionário	3	27
Usar a LM	33	11
Pedir ajuda	13	8
Evitar comunicação parcial ou totalmente	5	33
Associar o conteúdo novo com o já conhecido	4	21
Usar mímica ou gestos	-	6
Tomar iniciativa para leitura ou resposta aos exercícios	14	23
Tentar adivinhar o significado das palavras	21	27
Prestar atenção	12	33
Ajustar ou aproximar a mensagem	16	25
Rir para aliviar a tensão	10	22
Total de EA utilizada por aula	182	294

Tabela 4.8 Comparação das EA empregadas em atividades com e sem utilização das TIC

Legenda:

Cognição

Metacognição

Compensação

Afetividade

Interação

Foi surpreendente a utilização maciça por parte dos alunos de algumas EA. Destacamos **“Fazer anotações”**, **“Evitar comunicação parcial ou totalmente”** e **“Prestar atenção”** na atividade com o vídeo, o que nos prova que a utilização de uma TIC desperta maior interesse dos alunos em participar efetivamente das aulas. Como no vídeo não poderia haver dispersão, caso contrário comprometeria a

realização da atividade solicitada pela professora – anotar o maior número de palavras e frases que pudessem entender – os alunos se mostraram mais compenetrados, evitando conversas paralelas e interagindo com os colegas tomando nota constante, na busca de confirmar o que haviam ouvido.

Já a EA **“utilizar a LM”** teve maior incidência na atividade de leitura e tradução do texto dado, enquanto que durante o vídeo os alunos se envolveram mais com a língua espanhola e passaram a reproduzi-la mais continuamente.

Outras EA que se destacaram na atividade com a TIC foram **“Associar o conteúdo novo com o já conhecido”** e **“Ajustar ou aproximar a mensagem”**. A primeira foi verificada 19 vezes o que significa um percentual superior a 50%. Em cenas do desenho como a que foi transcrita a seguir notamos claramente:

0’16” – A mãe de Marco o chama pois ainda estava dormindo e eles haviam combinado de passear na carroça de seu tio Carlos

0’30” – Marco levanta e começa a pular na cama enquanto tira seu pijama

0’38” – “uno, dos, tres y fuera los pantalones... uno, dos, tres y me pongo la camisa...uno, dos tres la pierna derecha y la izquierda y listo...”

Um total de 21 alunos foi capaz de recordar o assunto estudado sobre roupas e partes do corpo anteriormente abordado em sala de aula.

Já na outra EA mencionada 25 alunos utilizaram essa EA, o que representa um total de 64% da turma, lembrando que esta EA - **“Ajustar ou aproximar a mensagem”**.- teve maior utilização graças ao recurso visual, (valendo salientar que na maioria das atividades observadas essa estratégia nem chegou a ser utilizada) pois através da imagem o aluno pode ajustar ou aproximar a mensagem que ouvia sendo capaz de tomar nota mais facilmente. Um exemplo disso está na seguinte transcrição do vídeo:

4’07” - Marco e sua família vão dar um passeio de carroça e de repente ele avista um animal no campo, salta da carroça e vai em sua direção. O animal se esconde entre arbustos e ele chama seu irmão Tonio para ver.

6’03” – “Mira Tonio, hay uno más grande ahí.”

6’11’ – “Son zorros y no creo que tengan miedo. Ven Marco...”

6’33” – “Espera, primero tengo que despedirme de ellos...”

6’43” – “Cuidado, no te acerques, no los toque son peligrosos...”

Nessa parte do desenho os alunos que utilizaram a referida EA não conseguiram assimilar o significado de “zorros” a princípio, porém ao relacionar com

a imagem de pequenos filhotes de raposas, puderam aproximar a mensagem. Posteriormente quando apresentado à professora foi possível conhecer a palavra exata. A última parte transcrita também ficou clara com o recurso visual onde os alunos puderam ver e ouvir o rosar da raposa como quem quer atacar sua presa, daí associaram facilmente a ordem de negação do irmão em se aproximar dos animais.

Da última turma participante da pesquisa selecionamos uma primeira atividade realizada logo no início da nossa investigação. Trata-se de um exercício sobre as nacionalidades. A professora apresenta uma palavra cruzada onde os alunos, seguindo as dicas, tentam completar adequadamente a nacionalidade. Ao todo são 29 nacionalidades e notamos que a maior parte delas foi respondida por aproximação com a LM. A professora orientou que completassem as nacionalidades “mais fáceis” e deixassem as demais para a correção no coletivo. Acompanhando a resolução deste exercício notamos que, no geral, as nacionalidades que primeiro os alunos responderam foram justamente aquelas de total semelhança com a LM, como é o caso de **cubano, mexicano, argentino, boliviano, peruano, colombiano**, seguidas daquelas com semelhança parcial: **brasileña, uruguaya, paraguaya, hondureña, española**, deixando por último aquelas totalmente distintas: **guatemalteco, estadounidense, guyanés, iraquíes**, sendo que **danés** (nascido na Dinamarca) foi a nacionalidade considerada mais estranha de todas.

Ainda na E2 as professoras trabalharam juntas, de forma interdisciplinar um projeto intitulado: “Conociendo la cultura hispánica” onde os alunos de ambas as turmas apresentaram parte da história, culinária e música de um país de fala hispânica. Selecionamos parte desta atividade da P4 com a turma C.

Como eram dez turmas que iriam participar do projeto, coube à turma C, após o sorteio, falar sobre a Venezuela. Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo explorava um tema. Foram realizadas pesquisas na biblioteca da escola sobre a localização, tipo de governo e a bandeira. No laboratório de informática os alunos pesquisaram sobre a culinária, costumes e músicas tradicionais do país. Cada grupo tomou nota dos detalhes mais importantes e depois passaram o texto para o espanhol sempre buscando auxílio no dicionário e da professora. Durante a

exposição oral do trabalho um aluno falava em espanhol e um colega traduzia para a LM. A culminância do projeto foi a apresentação do trabalho final para as demais turmas da escola. Inúmeras EA foram utilizadas durante a realização desta atividade e mesmo sabendo que a turma era a mais tímida em relação às demais, os alunos conseguiram encarar o público e dar conta do recado.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) em seu artigo 26 inciso VI, parágrafo 5 estabelece a oferta obrigatória de pelo menos uma LE a partir da 5ª série (hoje denominada 6º ano), notamos que sempre houve por parte do Sistema de Ensino Brasileiro um reconhecimento da importância de possibilitar aos alunos um contato com o mundo exterior através da linguagem. Já com a implementação dos PCNs do Ensino Médio em 1999 surge um olhar mais dinâmico nesse sentido. Não se trata apenas de possibilitar um “contato” com uma LE mas sim a apropriação dessa língua num sentido mais amplo, ou seja, ao se apropriar de uma LE o aluno passa a se apropriar também de seus bens culturais e tais bens permitirão acesso à informação em um sentido mais amplo e consequentemente a inserção social mais qualificada desse aluno.

Após seis anos surge a Lei 11.161 que determina a obrigatoriedade da oferta do Espanhol no Ensino Médio das escolas públicas do Brasil. Tal Lei estabeleceu um prazo de 5 anos para que Estados e Municípios se organizassem quanto a sua implementação de forma gradativa e eficiente, no entanto o que percebemos é que este preparo não ocorreu e com o fim do prazo as escolas foram “forçadas” a oferecer a disciplina porém, sem as condições mínimas atendidas (professores habilitados, livros didáticos e material de apoio).

Dessa forma a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira (Espanhol) nas turmas de Ensino Médio não favoreceu a aquisição da competência comunicativa, pelo contrário, resultou num parto prematuro e com grandes complicações:

- ✓ Professores que ensinavam o inglês (e tinham habilitação específica na área) migraram para o Espanhol sem sequer passar por um curso de aperfeiçoamento;

- ✓ Material didático precário e muitas vezes inexistente restringindo-se apenas ao LD cuja linguagem, às vezes, é muito alta;

Consideramos estes dois fatores os responsáveis por desencadear uma série de outras complicações.

Outro ponto analisado e aqui discutido é a utilização das EA por parte dos alunos. Esse ponto abre um pressuposto para futuros estudos de que se aos alunos fosse dada a oportunidade de conhecer as diversas EA ainda na Educação Básica, os mesmos teriam mais possibilidades de sucesso na aprendizagem de uma L2.

Por isso, parece importante que o professor contribua para o desenvolvimento da metaconsciência dos estudantes. Ele deve estar atento às formas que os estudantes abordam sua própria aprendizagem e, de que modo respondem à abordagem pedagógica adotada. O professor deve, também, sugerir EA mais adequadas para que os alunos executem as tarefas propostas e desenvolvam habilidades comunicativas e cognitivas.

Em relação às TIC sentimos que a jornada pesada de trabalho das professoras as impede de diversificar continuamente as aulas. Ambas as escolas possuem recursos tecnológicos disponíveis, porém, são utilizados esporadicamente e às vezes de forma inadequada. Talvez isto esteja atrelado ao fato de que tais professores não tiveram a formação inicial no idioma e lhes faltam tais competências.

É nítida a aceitação por parte dos alunos das aulas em que se utilizam as TIC. Afinal de contas nossos alunos vivem cercados de diversas tecnologias e muitas das vezes são usuários fieis delas, portanto aulas repetitivas, maçantes e atreladas a quadro e giz já não satisfazem as expectativas desse público tão moderno.

É incrível como os professores apresentam grande receio em se envolver com as TIC. Exatamente o contrário de nossos alunos. Enquanto o professor se nega a mergulhar por inteiro nos recursos tecnológicos (às vezes por ignorância, outras vezes por medo) os alunos vivem buscando o novo, se arriscando, ousando...

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho confirmamos que a criação de uma Lei para a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas públicas do Brasil não é suficiente para garantir sua aprendizagem eficiente e funcional. Muitos fatores estão intrinsecamente relacionados. Muitos problemas precisam ser superados.

Fazendo uma análise do quadro diagnóstico apresentado por Almeida Filho em seu livro intitulado “Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação”, da realidade do Estado de São Paulo, nos atrevemos a estabelecer um paralelo com a realidade de Pernambuco, em se tratando da rede pública de ensino.

A) Ambientes

PROBLEMAS: ensino centrado na gramática, sem motivação para a realização de atividades práticas, orais e relacionadas a situações do cotidiano. Ausência de materiais de apoio ou insuficiência desses (dicionários, textos, músicas, etc.)

SOLUÇÕES: criação de sala-ambiente com materiais autênticos, equipamento tecnológico. Vivência de projetos culturais. Intercâmbios.

B) Professores

PROBLEMAS: desmotivação, falta de acompanhamento, formação precária, sem acesso a cursos de atualização e especialização.

SOLUÇÕES: cursos de formação continuada para professores de LE, oferta de Congressos, Seminários e oficinas para desenvolver maior fluência dos professores na L-alvo.

C) Material Didático

PROBLEMAS: ausência ou insuficiência de LD, aulas monótonas e arcaicas, sem criatividade.

SOLUÇÕES: implantação de laboratório de línguas, uso de recursos tecnológicos, internet, etc.

D) Prática Profissional

PROBLEMAS: o professor de LE também ensina a LM o que prejudica à dedicação exclusiva de uma delas. Pouco ou nenhum contato com usuários da L-alvo.

SOLUÇÕES: organização da carga horária de modo a evitar a LM e LE serem ministradas pelo mesmo professor. Participação em fóruns internacionais através de videoconferência, salas de bate-papo, etc.

Acreditamos que viabilizar essas soluções seria o primeiro passo na direção de ensino mais eficaz de uma L2. Sem falar que as duas escolas selecionadas para esta pesquisa apresentam situação privilegiada em relação a outras da cidade e porque não dizer, do Estado. Logo, os problemas listados acima ocupam lugar modesto dentro das prioridades de outras escolas que vivem dificuldades que vão desde a estrutura física até a ausência do profissional para ministrar as aulas.

O que fica provado aqui é que não basta haver leis que obriguem a oferta de ensino de LE nas escolas, é necessário criar condições para que elas sejam cumpridas na sociedade.

Se levarmos em conta que nos cursinhos de idiomas a carga horária não difere muito daquela oferecida na escola pública (2 h/a semanais) e que a duração pode chegar até a 7 anos (4 anos no E. Fundamental e 3 anos no Médio) ficamos um tanto confusos com resultados tão adversos. Isso nos faz crer que as condições de ensino presentes em nossas instituições são, de fato, muito precárias.

Quando um estudante conclui o E. Médio ele deveria estar pronto para dominar pelo menos dois ou três idiomas, equipado para o contato social ou amplos diálogos, porém. Isso nem de longe se passa com os alunos egressos exclusivamente das salas de aulas de escolas públicas.

Se acreditamos que o conhecimento de LE abre caminhos e possibilidades para grandes projetos, pesquisas, empregos, então urge repensar as atuais

condições de ensino dentro das nossas escolas, valorizar o professor de LE, valorizar, de fato, esse componente curricular, sem máscaras nem desculpas

5.2 Conclusões

Durante todo o período de execução da pesquisa passamos por diversas oportunidades de interação, observação e acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas.

Em ambas as escolas (E1 e E2) notamos que o Livro didático é o principal instrumento de ensino utilizado pelas professoras salientando também, que o LD é o mesmo nas duas escolas.

Notamos uma tendência mais forte na utilização do Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). As aulas sempre acontecem na língua materna do aluno sendo que a L-alvo é apenas utilizada na leitura dos textos e atividades propostas. A tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico.

Além da AGT foi possível identificar também atividades pertencentes a outros métodos, dentre elas destacamos as de leitura e compreensão (Método de Leitura) com maior incentivo na participação oral dos alunos e posterior tradução dos textos para a LM.

Dois fatores devem ser levados em consideração na construção de um ambiente mais propício à aprendizagem: as estratégias e os estilos de aprendizagem. A esse respeito, Kumaravadivelu (2001, p. 546) aponta a importância de o aprendiz:

identificar suas estratégias e estilos de aprendizagem [...] ampliar seu repertório, utilizando estratégias que os aprendizes bem-sucedidos lançam mão, avaliar o resultado de sua aprendizagem através do monitoramento [...] procurar outras oportunidades de praticar a língua estudada.

Levando-se em consideração as informações acima, parece interessante que o professor seja capaz de adotar uma abordagem descentralizadora na qual a implementação de EA possa contribuir para o desenvolvimento da metaconsciência dos alunos, otimizando assim os processos de ensino e aprendizagem. Conforme Larsen-Freeman (1997, p.157) adverte, “lembre-se que, em sistemas complexos não lineares, o comportamento do todo emerge da interação de suas partes”. Nesse sentido, parece importante que o professor esteja atento à dinâmica em sala de aula e, em conjunto com os alunos, possa intervir nos momentos mais adequados em benefício do todo.

Por se tratarem de turmas iniciais, os alunos sempre apresentavam certo grau de inibição. Além disso, também era inicial o primeiro contato com a língua espanhola, dessa forma muitas expectativas existiam desde o início do ano letivo. Como nossa pesquisa teve início no segundo semestre (agosto) os próprios professores falaram que, a princípio, muitos alunos achavam que seria mais fácil aprender espanhol dada a semelhança com a língua materna, e havia grande curiosidade e desejo de participar das atividades. Com o decorrer das aulas, tal semelhança foi sendo substituída pela complexidade da gramática e estrutura das frases que em muito difere do português o que de certa forma causou choque naqueles que esperavam ser “moleza” falar espanhol.

Mas o que nos chamou bastante a atenção foi a limitação dos alunos em se apropriar de diversificadas estratégias para aprender a L2. Quando aplicamos o “Strategy Inventory for Language Learning” , desenvolvido por Oxford e que adaptamos para a aprendizagem de espanhol, ficamos surpresos quanto a não utilização de várias técnicas simples ali elencadas, como por exemplo na questão 2 **“Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las”**, cerca de 90% dos alunos que responderam o questionário marcaram (1) ou (2) o que equivale a dizer que nunca ou raramente utilizaram. Da mesma forma na questão 13 **“Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol”** o percentual de não utilização ultrapassa os 90%. Ainda confrontados com a realidade local no tocante a não existência de cinemas na cidade, lhes foi indagado quanto a possibilidade de locar filmes dessa natureza e a resposta foi a mesma.

Para Brown (1994), o sucesso no aprendizado de línguas depende do uso de um grande número de estratégias, ao que ele chama de investimento estratégico. Investimento estratégico é o tempo e o esforço que o aprendiz gasta no processo de aprendizagem somados a um conjunto de habilidades como observar, focalizar, monitorar, corrigir e redirecionar. Para o autor, a aquisição de uma nova língua é provavelmente o conjunto mais complexo de habilidades que alguém possa adquirir.

As EA podem ser vistas como uma alternativa para que o estudante passe a ser corresponsável pela sua aprendizagem e tenha maneiras variadas de abordar atividades, de executar tarefas e de aprender determinado conteúdo. Conforme visto neste estudo, vários fatores vão influenciar o uso de EA e, conseqüentemente, os resultados do ensino de LE. Parece interessante que o professor esteja consciente desses fatores e tente propiciar a seus alunos mais oportunidades de interação para que possam, em conjunto, refletir sobre a melhor forma de alcançar os objetivos propostos. Cabe ao professor também ficar atento ao seu comportamento em sala de aula e adotar uma prática pedagógica coerente com a sua filosofia de ensino e com os objetivos da disciplina que ele ministra. Esse profissional deve exercitar constantemente a capacidade de avaliar e adaptar sua abordagem de ensino

Os dados apresentados nesta pesquisa parecem indicar que, além de saber selecionar e implementar as EA mais adequadas para o desenvolvimento de determinada atividade, o aluno deve estar atento à eficiência dessa EA e lançar mão de EA alternativas que o ajudem a alcançar os objetivos desejados. Dessa forma, o papel de fatores contextuais parece fundamental. Nesse caso, ele deve transcender a atividade e conteúdo e contar com duas figuras fundamentais: os colegas e o professor. Essas figuras podem contribuir, principalmente, fornecendo uma avaliação implícita ou explícita do desempenho dos alunos, seja por meio de questionamentos, seja pelo engajamento na atividade proposta, ou ainda pela sinalização de que há algum problema na comunicação em LE. Considerando-se o caráter social da linguagem, e, conseqüentemente, da aprendizagem de línguas, em conjunto, parece mais fácil pensar em formas alternativas de otimizar a aprendizagem e resolver problemas. Cabe especialmente ao professor levar os alunos a identificarem formas alternativas de se aprender, de corrigir falhas na comunicação, de tentar localizar a

origem desses erros e selecionar EA a fim de que eles sejam evitados ou remediados.

Parece de fundamental importância que o docente contribua para o desenvolvimento da metaconsciência dos alunos. Assim, os estudantes podem ficar atentos ao seu processo de aprendizagem e se responsabilizar pelo mesmo, tomando atitudes que possam contribuir para seu desenvolvimento na LE. Esse é um trabalho que deve ser feito em conjunto, com todas as partes envolvidas assumindo seus compromissos e colaborando para que todos alcancem os objetivos desejados.

Nesse sentido ainda gostaríamos de ressaltar uso das TIC como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Tecnologias não apenas no limitado conceito material de instrumentos tecnológicos, mas no sentido de mudanças estruturais e metafísicas, que vão desde a dar um novo formato à sala de aula (organização das cadeiras, exposição visual de comandos e/ou expressões na L-alvo) até a quebra de paradigmas rígidos quanto a organização curricular dentro das instituições

A música, como foi visto, pode ser uma TIC de grande valor e com excelentes resultados. A música une as pessoas e alegra os ambientes. Segundo Holden e Rogers (2002), a maioria das pessoas gostam de ouvir música e alguns de cantá-las, então através delas pode-se tornar as aulas algo prazeroso. Tanto a música quanto os versos tem em comum rimas, repetições de palavras e ritmo, características que facilitam a internalização do vocabulário e servem de motivação para o aluno falar ou cantar no idioma que está sendo estudado: “Canções reais tem um sabor autêntico que serve de motivação para muitos alunos: formam o elo entre a linguagem da sala de aula e a linguagem do mundo exterior”. Holden e Rogers (idem, p.83). Porém ao selecionar as canções para serem trabalhadas em sala de aula, o professor tem a tarefa de verificar se o vocabulário não é de difícil entendimento, dependendo da fase de aprendizagem do aluno. Pois as canções reais são textos para serem ouvidos fora da sala de aula, o compositor não tem a preocupação com a complexidade da linguagem ou qualquer outro fator, fazem usos de expressões regionalistas, abreviações e gírias.

Infelizmente precisamos discordar das professoras da E1 quando optaram em fazer o uso da LM como forma mais viável de ensinar a LE. Segundo Espinet (1997) o professor assegura um desenvolvimento eficaz da linguagem quando usa o espanhol a todo o momento na aula, pois contribui para que o aluno se familiarize com a língua, já que essa não é a sua língua materna.

Trabalhar insistentemente a oralidade é algo essencial para o desenvolvimento de competências comunicativas. Em se tratando de uma segunda língua, a fala necessita de muita prática por parte do estudante e muita paciência e tolerância por parte do professor. Para que se faça de forma organizada, é preciso além de conhecimentos léxicos e gramaticais o conhecimento da linguagem funcional necessária para organizar o discurso e comunicar-se com os outros interlocutores. É importante também que o professor elogie os progressos do aluno com frases e palavras de incentivo (*muy bien, maravilloso, adelante*), isso empolga o aluno para as atividades que exijam fazer uso da oralidade, tornando-o cada vez mais confiante.

Relacionar o conteúdo da sala de aula com a realidade tem sido cada vez mais interessante, pois assegura um contato entre a teoria e a prática no ensino da língua. Induzir o aluno a escutar fora da sala de aula, as atividades de escuche são uma conquista. Assim como o uso do rádio, televisão, computador, cinema, propaganda e música são aliados da disciplina.

Em sala de aula, os alunos podem escutar e repetir um diálogo linha por linha com o objetivo de o professor prestar atenção na entonação e corrigir os erros. Além da repetição pode-se trabalhar também com diálogos curtos.

A perseverança e o incentivo do professor para com os alunos proporcionam um ensino significativo e que preveem resultados positivos quanto ao desenvolvimento da oralidade, que deve ser trabalhada, sem deixar de lado as outras habilidades dos alunos.

5.3 Limitações do Estudo e Recomendações

Uma das principais limitações deste estudo é o tratamento enfaticamente quantitativo desta pesquisa em função do tempo disponível para tratar tantos dados.

Sendo assim, parece necessário desenvolver uma metodologia de pesquisa qualitativa que seja passível de ser executada em um mestrado. Outra sugestão é a possibilidade de realizar pesquisas de cunho intervencionista nas quais os mesmo alunos possam ser acompanhados mais de perto por, pelos menos, dois semestres. Assim, será possível ter uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais precisa das EA implementadas por eles. Além disso, se os alunos puderem se conscientizar da importância de colaborar com o estudo, fornecendo informações além daquelas que puderem ser observadas, será possível sugerir EA, avaliar em que medida elas contribuem não só para a compreensão e retenção do conteúdo estudado, mas também para o desenvolvimento da LE e da capacidade de o aluno se responsabilizar pela sua própria aprendizagem.

Nossas recomendações se dividem a partir de três olhares: o docente, o discente e o da gestão. Do ponto de vista docente podemos enfatizar que uma prática pedagógica inovadora e envolvente é sem dúvida um instrumento facilitador da aprendizagem de uma LE. Voltamos a ressaltar que o professor contribua para o desenvolvimento da metaconsciência dos estudantes. Ele deve estar atento às formas que os estudantes abordam sua própria aprendizagem e, de que modo respondem à abordagem pedagógica adotada. O professor deve, também, sugerir EA mais adequadas para que os alunos executem as tarefas propostas e desenvolvam habilidades comunicativas e cognitivas.

Integrar as TIC à rotina da sala de aula também é um fator importante pois elas sempre despertam um maior interesse dos alunos. E mais uma vez ratificamos a importância de restringir o uso da LM nas aulas de espanhol. O professor deve insistir nas atividades de **escuche**, de **habla** e de **interacción** entre os alunos. Faz-se necessário, portanto, uma revisão da metodologia de ensino.

Do olhar discente podemos subtrair os anseios e frustrações no processo de aprendizagem de uma LE. É incontestável que as aulas de espanhol sejam mais encantadoras, que os alunos encontrem nas atividades propostas oportunidades para desenvolver as habilidades e competências comunicativas pertinentes ao idioma. Que as aulas de espanhol provoquem inquietações despertando sonhos e possibilidades. Afinal, aprende-se a falar e ser fluente em outro idioma ouvindo música, interagindo com os colegas e praticando o que aprendeu na teoria e o

melhor local para fazer isso, é na sala de aula, junto com pessoas que também tem o mesmo nível de conhecimento e as mesmas necessidades de aprendizagem.

Do olhar da gestão despontam muitas barreiras. Apesar de se falar em gestão democrática nas escolas de todo o país, sabemos que existem critérios e determinações que devem ser cumpridas, que são emanadas de um órgão superior que coordena e fiscaliza as escolas. Logo, nossas sugestões estariam condicionadas e limitadas ao querer destes órgãos. A adequação curricular, por exemplo, é um fator que foge das competências do gestor. No caso de Pernambuco as escolas seguem as OTM (Orientações Teórico-Metodológicas) que apresentam os assuntos a serem abordados em sala de aula e ao final de cada unidade bimestral é feito o monitoramento destes conteúdos. Dessa forma, o professor se sente 'forçado' a seguir, à risca, o programa. Porém, compreendemos que existem certas atitudes que estão ao alcance da gestão e que poderiam contribuir significativamente para melhores resultados no ensino-aprendizagem de LE. Entre elas poderíamos citar a criação de um laboratório de línguas onde os professores pudessem ministrar suas aulas num espaço mais propício, com elementos visuais, comandos de rotina e outros recursos que colocassem o aluno em constante contato com a L-alvo. Tais espaços se constituiriam como 'hologramas' dos países com suas culturas, costumes e linguagens. Outro fator importante ao alcance da gestão, seria proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento da prática pedagógica, cursos sobre o uso das TIC em sala de aula e outros.

Assim, a aprendizagem do espanhol ou de qualquer outra LE não acontecerá de fato apenas pela obrigatoriedade da Lei, mas quando as condições necessárias a este processo forem asseguradas dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de . *Linguística aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação* – Campinas SP – Pontes Editores e Arte Lingua. 3ª edição – 2009.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124.

CORACINI, M. J. – *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira* – Campinas SP – Pontes Editores, 2010.

ESPINET, Montserrat Dejuan. **La comunicación en la clase de español como lengua extranjera** : Orientaciones didácticas y actividades. Madrid: la factoría, 1997.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2002

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

MARTIN, IVAN. *Síntesis: curso de lengua española; ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.

O Ensino De Espanhol Na Educação Básica Brasileira: Uma Retrospectiva Histórica. (em <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS> - acesso em 10 de setembro de 2012)

PCN Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1 - Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. Brasília. 2006

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

REVISTA LETRA MAGNA - *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007 ISSN 1807-5193.

Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades – acesso em 21 de maio de 2012

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>

RICHARDS, Jack C. LOCKART, Charles. Estrategias de reflexión sobre La enseñanza de idiomas. Traducción española Cambridge University Press. Sucursal en España – 1998.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: novas concepções no ensino de línguas – o professor como um intelectual. In: Linguagem e Cidadania. Santa Maria, RS, v. 12, p.p.15, 2004. Disponível em: http://www.ufsm.br/02_04/Gisvaldo Acesso em: 05 setembro de 2012

SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Schütz, Ricardo. "Communicative Approach - Abordagem Comunicativa." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 2 July 2007

WIDDOWSON H.G – O ensino de línguas para a comunicação – tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

ANEXOS

1) Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

2) ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES

NOMBRE: _____

ESCUELA: _____

CLASE OBSERVADA: _____

- 1) FORMACIÓN:
☐ Profesor de lengua
☐ Licenciado en Lengua extranjera
☐ Posgrado
- 2) Su lengua materna es:
☐ Portugués ☐ Español ☐ inglés ☐ otra
- 3) ¿En que lengua le habilita su graduación?
☐ Solo Portugués
☐ Portugués e inglés
☐ Portugués y español
☐ Francés
- 4) Años de servicio en enseñanza de LE:
☐ Menos de 2 años
☐ Entre 3 y 5 años
☐ Entre 6 y 10 años
☐ Entre 11 y 15 años
☐ Más de 15 años
- 5) ¿Ha realizado curso de actualización en la enseñanza de LE?
☐ si, recientemente ☐ si, pero hace mucho tiempo
☐ No, nunca
- 6) Marca en los recursos pedagógicos que utiliza en las clases de español la letra que corresponde a frecuencia de esta utilización:
(S) SIEMPRE (A) A VECES (R) RARAMENTE (N) NUNCA
☐ el libro didáctico ☐ lectura oral
☐ la computadora ☐ producción de textos
☐ Juegos ☐ audición de diálogos
☐ Seminarios ☐ películas en español
☐ Exposición oral ☐ teatro
☐ Ejercicios escritos ☐ dibujos y letreros
☐ Músicas ☐ conversación - entrevistas
☐ Redes sociales para interacción con hispanohablantes
- 7) Entre los recursos que marcó (R) y (N) ¿Qué consideraciones tiene sobre su utilización?

3) ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS

NOMBRE: _____

ESCUELA: _____

CLASE OBSERVADA: _____ NÚMERO: _____

- 1) Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer
- 2) Edad: ☐ hasta 15 años ☐ entre 16 y 17 años
☐ 18 años ☐ + de 18 años
- 3) Su lengua materna es:
☐ Portugués ☐ Español ☐ Inglés
- 4) Su primer contacto con una lengua extranjera fue:
☐ 1ª a 4ª serie ☐ 5ª a 8ª serie ☐ 1º año
- 5) La lengua extranjera que primer ha estudiado fue:
☐ inglés ☐ español ☐ francés
- 6) La lengua extranjera significa para usted:
☐ obligatoriedad
☐ oportunidad
☐ pérdida de tiempo
- 7) El aprendizaje de la lengua extranjera solo lo utilizas para:
☐ comunicarte
☐ aprobar asignatura
☐ complacer a los padres
- 8) El aprendizaje de lengua extranjera lo consideras:
☐ óptimo ☐ satisfactorio ☐ insuficiente
- 9) Marca los recursos pedagógicos que son utilizados en las clases de español con la letra que corresponde a frecuencia de esta utilización:
(S) SIEMPRE (A) A VECES (R) RARAMENTE (N) NUNCA
☐ el libro didáctico ☐ lectura oral
☐ la computadora ☐ producción de textos
☐ Juegos ☐ audición de diálogos
☐ Seminarios ☐ películas en español
☐ Exposición oral ☐ teatro
☐ Ejercicios escritos ☐ dibujos y letreros
☐ Músicas ☐ conversación - entrevistas
☐ Redes sociales para interacción con hispanohablantes
- 10) Elige entre los recursos pedagógicos que marcaste (S) los que más te gusta:

- 11) Entre los recursos que marcaste (R) y (N) ¿cuál te gustaría que utilizase más?

4) INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (Adaptação do “Strategy Inventory for Language Learning” de Oxford)

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de espanhol. Por favor leia cada afirmação e marque a resposta (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA

2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA

3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA

4. NORMALMENTE VERDADEIRA

5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

(Adaptação do “Strategy Inventory for Language Learning” de Oxford)

Parte A (Estratégias de memória)

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
2. Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las. (1) (2) (3) (4) (5)
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la. (1) (2) (3) (4) (5)
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. (1) (2) (3) (4) (5)
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras. (1) (2) (3) (4) (5)
6. Dramatizo fisicamente as palavras novas em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
7. Frequentemente faço uma revisão das lições. (1) (2) (3) (4) (5)

Parte B (Estratégias cognitivas)

08. Digo ou escrevo novas palavra em espanhol várias vezes. (1) (2) (3) (4) (5)
09. Tento falar com falantes nativos de espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
10. Pratico os sons de espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
11. Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Tomo a iniciativa de começar conversações em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)

13. Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
14. Leio em espanhol por prazer. (1) (2) (3) (4) (5)
15. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
16. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
18. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda. (1) (2) (3) (4) (5)
19. Tento não traduzir palavra por palavra. (1) (2) (3) (4) (5)
20. Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)

Parte C (Estratégias de compreensão)

21. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. (1) (2) (3) (4) (5)
22. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. (1) (2) (3) (4) (5)
23. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
24. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário. (1) (2) (3) (4) (5)
25. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa. (1) (2) (3) (4) (5)

Parte D (Estratégias meta-cognitivas)

26. Tento criar oportunidades para usar meu espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
27. Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Presto atenção quando alguém está falando em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
29. Tento descobrir formas para ser melhor aprendiz de espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
30. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
31. Procuro pessoas com quem eu possa falar em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
32. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
33. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
34. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)

Parte E (Estratégias sócio-afetivas)

35. Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. (1) (2) (3) (4) (5)
36. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo. (1) (2) (3) (4) (5)
37. Pratico espanhol com outros alunos. (1) (2) (3) (4) (5)
38. Peço ajuda a falantes nativos. (1) (2) (3) (4) (5)
39. Faço perguntas em espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)
40. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol. (1) (2) (3) (4) (5)

APÊNDICES

1- GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES

EA – Estratégia(s) de Aprendizagem

L2 – Segunda língua

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

L-alvo – Refere-se à língua estrangeira estudada

E1 – Refere-se à primeira escola selecionada

E2 – Refere-se à segunda escola selecionada

TA – Turma A

TB – Turma B

TC – Turma C

TF – Turma F

P1 – Professora da turma A

P2 – Professora da turma F

P3 – Professora da turma B

P4 – Professora da turma C

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

A5 – Refere-se a um determinado aluno da sala. Os alunos são relacionados mediante o número de ordem que ocupam no diário de classe de cada professora