

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CÂMPUS CURITIBA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

SHEILA KREPSKY

**HABLANDO DE ORALIDAD: MÉTODOS UTILIZADOS EM
PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA

2015

SHEILA KREPSKY

**HABLANDO DE ORALIDAD: MÉTODOS UTILIZADOS EM
PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Helena Urias Cabreira

CURITIBA

2015

RESUMO

KREPSKY, Sheila. **Hablado de oralidad: métodos utilizados em propostas de atividades de espanhol como língua estrangeira**. 2015. 44p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Com base em conceitos referentes a métodos de ensino de língua estrangeira, serão analisadas, ao decorrer deste trabalho de pesquisa, propostas de atividades didáticas utilizadas em sala de aula por dois professores de língua espanhola para alunos brasileiros de ensino médio. Em um trabalho de análise e comparação com base na literatura de metodologia de ensino, serão observadas as atividades e relatos de aulas de professores focando, especificamente, o trabalho com a oralidade da L2 em suas aulas. Como apoio para a busca de esclarecimento sobre a utilização de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), farão parte da análise uma entrevista realizada com os educadores voluntários. Para tanto, esta pesquisa se valerá das temáticas metodológicas abordadas por teóricos como Vygotsky, Richards e Rodgers, Widdowson e Hymes, a fim de identificar as abordagens educacionais de L2 utilizadas pelos professores, bem como a relevância de cada uma no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

Palavras Chave: Oralidade. Língua Estrangeira. Metodologia de Ensino. Propostas de Atividades. Professores Ensino Médio.

RESUMEN

KREPSKY, Sheila. **Hablando de oralidad: métodos utilizados em propostas de atividades de espanhol como língua estrangeira**. 2015. 44p. Monografía (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Basado en conceptos referentes a la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras, van a ser analizados, a lo largo de este trabajo científico, proposiciones de ejercicios didácticos utilizados en clase por dos profesionales de lengua española para alumnos brasileños del segundo grado. En un trabajo de análisis de la metodología de enseñanza, van a ser observadas las actividades y relatos de clases de los profesores enfocando, específicamente, el trabajo envuelto en el uso de la oralidad de la L2. Como apoyo a la búsqueda de esclarecimiento acerca de la utilización del Español como Lengua Extranjera (E/LE), harán parte del análisis una entrevista realizada con esos educadores. Para tanto, este documento se valdrá de las temáticas metodológicas abordadas por científicos, tales como Vygotsky, Richards & Rodgers, Widdowson y Hymes, a fines de identificar los abordajes educativos de la L2 utilizadas por los profesores y su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del E/LE.

Palabras clave: Oralidad. Lengua Extranjera. Metodología de Enseñanza. Proposiciones de Actividad. Profesores Segundo Grado.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
2 LINGUAGEM E SOCIOINTERACIONISMO EM FOCO	8
3 MÉTODOS E ABORDAGEM	13
4 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	20
4.1 QUEM É O PROFESSOR DE ESPANHOL?.....	22
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A – Pesquisa sobre proposta de atividades de espanhol para trabalhar a oralidade na sala de aula	44

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em foco o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma série de processos é necessária para efetivação do conhecimento por parte do aluno. A didática utilizada pelo profissional que o estiver instruindo impulsiona, em grande parte, a motivação do aprendiz, assim como a fixação lexical, semântica e fonética desse estudante.

Segundo Widdowson (1990), com raras e específicas exceções, já na década de 1990, o objetivo primário de um estudante disposto ao aprendizado de uma segunda língua, não é outro senão o de adquirir capacidade de comunicação. Isto é, conseguir interagir com determinado interlocutor, fazendo-se entender em distintas situações de fala. Nesse aspecto, o domínio da L2 depende de uma série de fatores socioeducacionais, tais como o local em que o aluno está inserido aprendendo a língua, onde e quando pretende utilizar o que aprender, além disso, depende de determinadas ações instigadoras e didaticamente promissoras por parte do professor que leciona a segunda língua, a fim de intensificar o processo de ensino e aumentar a produtividade comunicacional de seu aluno dentro e fora da sala de aula.

Com função comunicativa e social, a fala surge do indivíduo por meio de interações sociais com outros sujeitos em ambientes determinados. Como em um processo contínuo, a fala é internalizada após essa exposição social, sem que deixe de ser um ato social, mas voltando ao âmbito interpessoal em relações sociais. Isto leva a crer que a aprendizagem da língua possui estreita relação com a capacidade do aluno em compor frases corretas, usando-as de acordo a determinado contexto social conforme seja apropriado. Essa premissa vai de encontro as posições de Saussure (1916) distinguindo *langue* de *parole*, a colocação de Widdowson (1991) entre forma e uso, a de Chomsky (1965) entre competência e desempenho, a de Krashen (1982) entre aquisição e aprendizagem e a de Hymes (1972) com relação à competência comunicativa.

Havendo para este fim um panorama extenso de ações a serem aplicadas didaticamente, foi selecionado para esta pesquisa um aspecto de suma relevância em todo o processo sociointeracionista: a oralidade. Levando em conta que o estudante deve aprender a tomar decisões, dialogar, expor suas ideias, defender seu ponto de vista e desta maneira desenvolver sua oralidade, quais seriam as atividades mais e menos propícias para tais fins?

O fato de que o espanhol é uma língua relativamente semelhante à língua portuguesa pode favorecer ou desfavorecer a comunicação. Sendo assim, à medida que os professores refletem sobre dificuldades ou sobre interferências linguísticas do português no castelhano, estes encontram soluções que ajudam a resolver seus próprios impasses, além dos de seus alunos.

Nesse sentido, cabe alertar que uma dificuldade constantemente mencionada por professores de L2, quando falam de sua competência profissional, é a falta de proficiência oral na língua-alvo. Esse déficit é atribuído à formação acadêmica inadequada que as Faculdades de Letras têm oferecido por fatores como: a falta de recursos humanos e de condições físicas e/ou instrumentais; o número excessivo de alunos por sala; e a materialização da abordagem em métodos tradicionais (normativos) que não exigem habilidades comunicativas do professor (Brown, 1987). Desse modo, o uso da linguagem oral para fins reais é relegado para segundo plano.

Logo, o professor de L2 refletirá a respeito da forma como ele mesmo adquiriu a oralidade na segunda língua é uma maneira de reduzir as dificuldades na elaboração de atividades de comunicação oral para os alunos dele. Outro ponto relevante nessa reflexão é saber o que leva o professor de L2 a atuar didaticamente escolhendo determinada metodologia e “excluindo” ou deixando outra em segundo plano - para que se assuma uma postura crítica sobre as decisões tomadas em sala de aula e, deste modo, o papel do professor seja efetivamente de facilitador da aprendizagem.

A seguir, serão analisadas propostas de atividades coletadas de distintos professores que prezam a oralidade em sala de aula. Tais propostas são direcionadas a turmas de Ensino Médio, do estado do Paraná, em instituições públicas e privadas.

Vygotsky (2005) destaca que as experiências socioculturais funcionam como mediadoras dos processos mentais do indivíduo. O apoio do outro faz com que o indivíduo trabalhe na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), definida como a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar quando age só e o que é capaz de realizar contando com o apoio de outra pessoa. Desse modo, levar-se-á em conta que o aprendiz de L2 necessita de apoio centrado em contextualizações grupais, de convívio comunicativo, com prática constante do objeto estudado – a língua estrangeira. Levando em conta que sua situação de fala está inserida em comunidade de fala nativa portuguesa, o ideal é que o profissional em sala crie situações diversas de utilização da língua, por esse motivo a pesquisa se concentrará nas propostas do profissional e na análise das mesmas.

Em articulação a visão de interação, cabe salientar as reflexões de Vygotsky (2005) sobre o papel da mediação do outro no processo de desenvolvimento sociocognitivo do aprendiz do Ensino Médio. A mediação, na teoria vygotskyana, é de fundamental importância, visto que é por meio desse processo que as funções psicológicas humanas se desenvolvem.

Em outro ângulo, Widdowson (2004) afirma que ao adquirir uma língua não se aprende apenas a compor e compreender frases corretas, mas também unidades linguísticas isoladas de uso ocasional, isto é, aprende-se como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. No processo de análise das atividades propostas, serão expostas as situações geradas pelos professores em sala de aula e que possuam intenção de gerar resultados comunicativos. A partir daí, a intenção da análise será identificar as abordagens educacionais de L2 utilizadas pelos professores, bem como a relevância de cada uma no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Esta pesquisa discorrerá acerca dos métodos utilizados no processo de trabalho com a oralidade da L2, por professores de Língua Espanhol do Ensino Médio e, assim, tratará, primeiramente, as metodologias e abordagens que concernem ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a fim de que haja uma base referente aos “estilos” recorrentes através dos anos por parte dos educadores e estudiosos de L2, em geral. O levantamento seguirá com uma mostra do panorama histórico do ensino de língua espanhola no Brasil, visando conhecer especificamente as condições socioculturais referentes ao ensino do castelhano. Em seguida, apresentar-se-á o perfil de professores de língua espanhola para que então seja realizada a análise de propostas de atividades realizadas por eles.

2 LINGUAGEM E SOCIOINTERACIONISMO EM FOCO

O homem utiliza a fala para numerosos propósitos como o de satisfazer necessidades, controlar a outros seres, estabelecer contatos sociais, expressar sensações, simular ou criar situações, perguntar ou responder questões simples ou complexas (KRASHEN, 1982).

Normalmente, o ato de falar com outras pessoas é comum na vida cotidiana, porém, a linguagem é um sistema complexo onde atuam diversas atividades mentais. Ao aprender uma língua estrangeira, como é o caso de brasileiros com o espanhol, uma trajetória de estímulos e desmistificações é necessária até que se chegue a um ato de comunicação efetivamente eficaz, onde ocorra – como propõe Vygostky – a interação entre sujeitos.

Primeiro, é necessário reconhecer as palavras dentro da cadeia sonora, depois determinar o significado de cada uma delas no contexto da oração que formam, identificando o nível de significado ou significados da oração, para então formular uma resposta.

Desde a antiguidade se discute a origem da linguagem. Tanto Aristóteles como Platão propuseram essências filosóficas que podem ser observadas em muitas das metodologias desenvolvidas para o ensino de idiomas. Embora não tenham proposto nenhum método específico para o ensino de L2, pode-se dizer que algumas de suas ideias e pensamentos foram o roteiro de posteriores estudos relacionados a linguagem. Aristóteles representa a corrente empírica, pois sustentava que o meio exercia influência na formação dos sistemas linguísticos e muitas vezes determinava o código; enquanto Platão representa a corrente racionalista, onde os signos são tidos como arbitrários, independentes do meio e sem relação a sua formação - seu pensamento sustentava que a lógica das palavras se processava internamente, na mente humana (UNESP, 2011).

Desse modo, tanto o Empirismo (ligado a corrente aristotélica, evidencia que nada existe na mente a menos que haja, antes, os sentidos) como o Racionalismo (corrente que defende a razão como única via segura pela qual o conhecimento do mundo pode ser obtido) podem ajudar a entender as diversas linhas de pensamento e a formação de métodos, abordagens e estratégias no ensino de L2, visto que alguns pautam mais pelos postulados de uma corrente, e outros são voltados à outra.

É a linguagem que diferencia o ser humano dos demais animais do planeta Terra. O ser humano possui, no entanto, significados diferentes para uma série de signos linguísticos e esses símbolos adquirem grafias e formas distintas a depender de cada uma das línguas que representa (CHOMSKY, 1965). Sendo um tanto quanto complexo aperfeiçoar-se na utilização adequada da língua mãe, é provável que o indivíduo possua alguma dificuldade superior ao se inteirar e adquirir uma segunda língua - onde o sistema e os códigos são distintos aos adquiridos naturalmente.

O processo de aquisição de fala da segunda língua tende a ser imposto e, em raros casos, ocorre de maneira “natural”, como quando um indivíduo passa por um processo de imersão e vivência a língua falada em seu cotidiano. A intenção, no entanto, é que o processo ocorra de maneira similar ao da primeira língua, onde ocorre o input (nesse caso, a escuta) seguido de um processo de output (aqui referindo-se a fala) (DONATO, 1996). Nesse sentido, faz-se necessário a relevância da oralidade no processo comunicativo, tanto quanto a utilização de leitura e escrita - amplamente disseminadas no ensino-aprendizagem.

A linguagem é a razão fundamental pela qual o homem criou sua cultura. Dessa maneira ela deve ser reconhecida como algo mais que apenas um meio de comunicação entre seres humanos, afinal, é a característica que torna legitimamente um ser dotado de conduta humana - sobretudo pela formação do pensamento. Há, inclusive, estudos psicológicos envolvendo a linguagem e a entendendo como a capacidade humana que embasa a cognição, como é o caso de Chomsky (1965) e sua teoria da Gramática Universal, amplamente dissimulada.

Tendo como foco a L1, vê-se na família e na escola os marcos onde basicamente se adquire e desenvolve a linguagem da maioria das crianças de nossa sociedade. Ninguém discute o papel do entorno familiar no acesso às primeiras etapas da linguagem. A importância da escola é igualmente inquestionável, já que favorece as relações e interações necessárias para que se desenvolva a comunicação interpessoal e, em boa medida como consequência disso, a evolução da linguagem. Assim, uma das características da escola é que potencializa o desenvolvimento da L1 (FREIRE, 1982).

Atualmente, a aprendizagem em meio escolar é centrada no material de apoio fornecido ou adquirido pelas instituições, isto é, seus livros didáticos; logo, se dá principalmente por exposições textuais, leituras e atividades relacionadas com a temática das unidades didáticas (VERGNANO-JUNGER, 2002). A norma culta da

língua segue sendo estudada – remetendo-se ao método tradicionalista utilizado há décadas atrás. Muitos livros possuem atividades propostas de oralidade e audição. Os livros costumam, inclusive, serem acompanhados por CDs.

Com o passar do tempo, as editoras se deram conta de que o ideal partiria da união entre o ensino de leitura, escrita, oralidade e fala. No entanto, na sala de aula, no ensino chamado de regular – em que o aluno de Ensino Fundamental e Médio é exposto a diversas disciplinas obrigatórias a seu currículo – não costuma ser efetivada a conversação ou a prática efetiva da oralidade.

A Escola tem exigido níveis mínimos de linguagem oral para poder acender seus aprendizes a determinados níveis de aprendizado, o que no Brasil se explica pelas condições e tempo oferecidos para o ensino de L2 – fatores, estes, comunitários e particulares a cada região e instituição (FREIRE, 1982).

Pode-se deduzir que a linguagem é o tipo mais complexo de comunicação interacional. Saussure (1916) afirma que a linguagem relaciona sistematicamente seus símbolos - que são sons, letras e signos - com o significado, e estabelece regras para combinar e recombinar os símbolos afim de oferecer diversos tipos de informação.

Inegavelmente, torna-se inviável oportunizar o domínio de tal complexidade em uma ou duas aulas semanais, ainda menos em classes com cerca de vinte ou mais alunos. Muitos estudos partem de pressionar a escola ou o professor com relação aos resultados finais obtidos ao longo do processo de ensino da segunda língua, porém, é necessário levar em conta o sistema de ensino restritivo, o tempo para trabalho e ensino minimiza muito a valorização da língua estrangeira.

Dentro do sistema linguístico as relações entre o que é dito e o que é assimilado pelo interlocutor faz-se bastante presente, principalmente no que concerne a teoria interacionista. Aplicado ao ensino de L2, teríamos aí o "produto final" do aprendizado. Isto é, a ideia inicial no aprendizado é tornar-se tão capaz quanto um falante nativo, podendo interagir, solucionar problemas, relatar fatos e, de modo geral, utilizar a língua em contextos sociointeracionais.

A teoria sociointeracionista, também conhecida como abordagem sociocultural, postula que o indivíduo se constitui e se desenvolve por intermédio de trocas estabelecidas com seu meio sociocultural. O sociointeracionismo propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para

a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. Essa visão, como apresenta Moita Lopes (1996), reflete a necessidade de a sala de aula constituir um espaço onde o professor e os alunos tenham papel central na prática social de construção de conhecimento.

Até o momento, é possível perceber que a aquisição de linguagem é tida como um processo paulatino, muitas vezes consciente, outras vezes inconsciente. Moreno (2002) afirma que a aquisição ocorre em um contexto real, natural e incontrolado, ou em um contexto de ensino, quando há elaboração e controle do processo de aquisição. Desse modo, a aprendizagem é um processo muito mais consciente do que inconsciente, pelo qual se alcança a competência na língua estrangeira por meio de um planejamento e um estudo embasado na metodologia selecionada pelo professor. Os fatores que influenciam são a motivação, a necessidade, o estilo de aprendizagem, o contexto de ensino e diversos quesitos situacionais ou não.

Inicialmente, como afirma Pica (1991), as teorias de aprendizagem de língua estrangeira em contexto sociocultural concentraram-se em constituir uma relação processual entre compreensão, produção e aquisição de línguas. Em segundo plano, a participação dos estudantes na interação proporcionaria melhor compreensão e mais oportunidades de produção da segunda língua.

Para o desenvolvimento eficaz do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, é relevante salientar que os aspectos como a motivação, a atitude, a autoconfiança e o controle da ansiedade são fundamentais, explicando o caráter epistemológico e ontológico intrínsecos ao sujeito como ser sociointeracional. O conhecimento cultural, linguístico e de mundo integram-se em uma relação de compartilhamento e de negociação, tendo em vista o valor potencial da interação para o desenvolvimento sociolinguístico do estudante.

Nota-se na década de 1980 a preocupação da difusão social da linguagem com a competência comunicativa, no que diz respeito a metodologia de línguas; considerando, inclusive, o pressuposto de que o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. É mediante a perspectiva histórico-cultural dos autores russos Vygotsky (2003, 2005) e Bakhtin (1999, 2003) que se encontra o embasamento teórico sociointeracionista, porque suas obras evidenciam o papel da cultura e, particularmente, o da linguagem na constituição social do indivíduo e do conhecimento.

Na perspectiva vygotskiana a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação, ou seja, a prática social está inerentemente, vinculada a aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Um dos conceitos-chave na perspectiva teórica sociointeracionista vygotskiana de aquisição da linguagem é o scaffolding, definido como processo colaborativo por meio do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia fazer de outra forma e, para que haja desenvolvimento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada a fim de que o aluno possa trabalhar independentemente.

Da mesma visão compartilha Donato (1996, p. 7), para quem “aprender é uma forma de socialização entre indivíduos e não somente um processo de recebimento de input em um cérebro isolado”. Isto é, a internalização do conhecimento ocorre a partir da existência de um movimento de transferência do plano ativo realizado em esfera social - aprendiz com seus pares, processo interpessoal - para ações realizadas em processo interno - o aprendiz consigo mesmo, ou seja, um processo intrapessoal.

Fica claro que para Vygotsky (2005) a interação social é tida como contexto e origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo é interpsicológico, visto que surge como resultado da interação entre os indivíduos. O teórico enfatiza tanto os aspectos culturais do desenvolvimento como as influências históricas. Para ele a reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade é definida historicamente e culturalmente. O contexto de mudanças e desenvolvimento são o foco de sua atenção, visto que aí é onde busca as influências sociais que promovem o progresso cognitivo e linguístico. A fala, nesse aspecto, é um produto social.

Os métodos e abordagens importantes para o desenvolvimento da comunicação oral não se restringiram às épocas em que foram propostas. Tais estudos seguiram por muito tempo e se mantêm até hoje, como será exposto a seguir.

3 MÉTODOS E ABORDAGEM

O ensino de línguas estrangeiras remonta há muitos anos, e a primeira prova de sua existência data aproximadamente do ano 3000 a.C, quando os acadianos aprenderam o sistema de escrita dos sumérios. Como os acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua dos povos por eles conquistados. O prestígio da civilização grega levou outros povos, principalmente os romanos, a aprenderem a língua grega. Existe uma ligação estreita entre aprendizagem de línguas e os valores de uma sociedade – culturais, econômicos, políticos, diplomáticos, ideológicos etc. O nosso enfoque volta-se para o ensino do inglês como LE. (UNESP, 2011).

A história do ensino de línguas é narrada em obras clássicas, entre elas, destacam-se as edições revisadas de Richards e Rodgers (2001) e de Howatt e Widdowson (2004). Em termos mais cronológicos, a era dos métodos, conforme Richards e Rodgers (2001), é caracterizada pelo ensino de línguas nos últimos cem anos, uma vez que as preocupações com as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de L2, mesmo em épocas mais remotas, sempre estiveram envolvidas na sistematização de procedimentos que pudessem concretizar uma determinada visão de como se ensina e como se aprende uma língua.

O objetivo principal do ensino de idiomas sempre foi a comunicação. No início dos estudos, se destacar na alta sociedade era uma questão de prestígio e a cultura erudita ou consagrada - em contraposição a cultura popular - se difundia por meio de livros e escrituras. A tradução começou a ser empregada, sobretudo, no ensino de línguas clássicas - principalmente o latim - porém, desde muitos anos atrás as línguas vivas tiveram grande parcela de adeptos aos estudos e traduções. O primeiro método utilizado no ensino de línguas foi o de Gramática e Tradução (do inglês The Grammar - Translation Method) e por muitos séculos esse modo foi o único, exclusivo ou prioritário, no ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com Leffa (1988) esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. A abordagem da gramática e da tradução foca o ensino da L2 pela primeira, sendo assim as explicações são feitas em língua materna. O foco está na estruturação escrita da língua e pouca atenção é dada à pronúncia, sendo assim, o professor precisa ter vasto conhecimento acerca das regras gramaticais e não necessariamente dominar a fala da LE que ensina. (UNESP, 2011).

Em geral, os recursos e estratégias do método conhecido como Gramática e Tradução eram a tradução direta e inversa, enfatizando o ensino da gramática e da abordagem textual. Os aspectos orais, tais como a pronúncia ou a fluidez, não eram

estudados. O contexto não importava, nem era foco de estudos naquele período, pois a intenção estava em que o estudante chegasse a dominar as regras de funcionamento da língua e não que fosse capaz de se comunicar oralmente.

Nesse contexto, o professor não necessitava dominar a modalidade oral da LE que ensinava, afinal, a comunicação em sala era realizada no idioma materno, ignorando e anulando a fala e o uso da língua.

O termo método é adotado com diferentes significados e, além disso, se refere a diferentes dimensões e estágios da prática docente. Algumas vezes o termo é empregado como sinônimo para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos, o que ocasiona imprecisão terminológica. Dessa forma, a abrangência e a polissemia constituem mais uma crítica ao conceito de método. (VILAÇA, 2008)

No final do século XV, o mundo começava a necessitar cada vez mais da comunicação oral, já que a navegação era o setor de grande importância e relevância comercial na época. A dominação dos povos se dava por meio das explorações marítimas, conseqüentemente, a interação entre eles se fazia necessária, havendo comunicação efetiva entre os falantes de diferentes línguas – um exemplo foi o catequismo no Brasil, que ocorria com falantes nativos de tribos brasileiras e/ou escravos de distintas tribos africanas.

Nesse ponto, em uma análise sumária dos fatos, é interessante notar que no tradicionalismo do Método Gramática e Tradução o ambiente de ensino era local, ou seja, o aprendiz limitava-se a conversar em sua língua materna e tratava de aprender tão somente os textos da segunda língua. No caso do processo que passou a ocorrer nos séculos seguintes, os comerciantes e exploradores eram marítimos forçados a se comunicar com os distintos povos, por estarem justamente fora de sua comunidade e de sua zona de conforto, recorrendo a utilização da segunda língua como forma de impulsionar, inclusive, suas relações econômicas.

A mudança no ensino foi forçada a ocorrer, naquele momento era necessário ensinar francês para comunicação e não apenas leitura e tradução (PARKINSON DE SAZ, 1980, p.168). Essa afirmação se deve a Chantreau quem, no final do século XVIII se dedicava à fonética, além da gramática. Chantreau oferecia uma língua atual com expressões idiomáticas, assinalava as diferenças entre o francês "correto" e o francês vulgar, bem como as diferenças regionais da língua. Privilegiava a utilização de toda aquela gramática contida nos livros, em oposição ao Método Gramática e Tradução, que privilegiava as normas, o pesquisador insistia que o "aluno do futuro" falasse,

praticasse a língua e não tivesse medo de cometer erros, porque falar ilimitadamente dependeria precisamente da prática (APUD PARKINSON DE SAZ, 1980, p.168).

Essas novas concepções, no entanto, ganharam força no século XIX e início do século XX. Nessa época foi introduzido o **Método Direto**, que reforçava a exclusão da língua materna da sala de aula. O novo idioma era o objeto de estudo e, por sua vez, o meio de comunicação em classe.

O método Direto foi muito popular nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na Europa. Fora realizado nos EUA um estudo para averiguar a eficiência desse método, e o resultado foi publicado, em 1929, como “Coleman Report”, concluindo que nenhum método garantiria resultados positivos. (UNESP, 2011).

Os avanços apresentados pelo Método Direto foram relacionados a audição. Dizia-se que era necessário educar o ouvido do aluno e, para isso, era recomendada a prática de conversação, com ênfase na fonética. Os princípios essenciais desse método serviram como inspiração para os diversos métodos que seguiram a mesma corrente conversacional, mudando assim o ensino de idiomas. Em geral, o professor precisava falar a língua que ensinava e era desejável que fosse nativo ou tivesse excelente fluência no idioma.

Nos anos 1920, a língua falada estava em evidência e era mais forte o pensamento voltado aos meios de comunicação. Os linguistas influenciaram aqueles que elaboravam aulas e conduziam cursos de idioma com seus estudos, valorizando a língua oral ao invés da língua escrita (UNESP, 2011). Alguns professores desse período não proibiam a língua materna em classe, outros, no entanto, não a permitiam. Nesse período, também foram conduzidas uma série de pesquisas de ensino de LE no programa intensivo que foi utilizado durante a Segunda Guerra Mundial.

Foi um marco no planejamento de ensino de segunda língua, pois se combinavam métodos distintos, horas eram dedicadas para conversação, eram organizadas aulas com falantes nativos, produzidos materiais de áudio que procuravam refletir a linguagem autêntica. Em geral, os professores contavam com forte motivação científica, empresarial e dos aprendizes.

Atualmente métodos como o Gramática e Tradução e o Direto não possuem a ampla aceitação que tiveram em seu auge, mas todo esse movimento resultou em um método de ensino que foi considerado milagroso e que, de algum modo, invadiu a publicidade e repercutiu em todo o mundo. Chamaram-lhe **Método Audiolingual**.

Nele a comunicação oral era o foco, ou seja, a língua estrangeira não consistia apenas no objeto de estudo, senão no meio de comunicação em sala de aula - princípio já definido pelo Método Direto.

Nesse método, a língua é vista como um sistema formal, regularizado, padronizado e descontextualizado, e a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta (SKINNER, 1979) (UNESP, 2011).

Primeiro era necessário entender a língua falada e depois começar a praticá-la, falando. Ler e escrever vinham depois. A língua materna era considerada nociva à aprendizagem da segunda língua, por tanto, era evitada. O professor nesse método devia falar unicamente a LE e não devia explicá-la aos aprendizes. Sua tarefa era que os estudantes adquirissem os hábitos corretos por meio de treinamento por repetição. A imitação da pronúncia do professor e a memorização dos diálogos próximos à realidade eram extremamente valorizadas e realizadas repetidamente. A ideia era reproduzir as etapas de aquisição da língua materna: ouvir, falar, ler e escrever.

O erro nesse método não era aceito, nem mesmo suportado; ao contrário, era totalmente evitado. A gramática era aprendida lentamente, de acordo com o uso.

O **Estruturalismo**, por sua vez, é uma corrente que defende a suposição de que a gramática não consiste em um sistema de normas que governam os elementos isolados para o uso da língua, senão que esta seja uma coleção de estruturas gramaticais.

Supõe-se que a aquisição da língua, como um conjunto de hábitos, pode ser alcançada através do reforço, com disciplina, ordem e repetição por meio de exercícios; isto é, o princípio do estímulo-resposta. Não se traduzem as estruturas, ou seja, procura-se fazer de tudo para que o aluno adquira os comportamentos linguísticos desejados, automaticamente; não de forma calculadamente pensada, senão como estímulos linguísticos. Esse conceito não leva em conta a criação da língua pelo estudante, há um desinteresse pela expressão livre e espontânea do aprendiz. As práticas orais e escritas são controladas de acordo com a estrutura que se deseja praticar.

As críticas ao Estruturalismo defendem que o ensino de L2 não podem se centrar em atividades mecânicas. Também se discute que se o aluno tiver que aprender as estruturas separadamente demorará muito para chegar a falar a língua e

alcançar a comunicação efetivamente. Além disso, não se leva em conta a semântica, que é um fator indispensável para a comunicação real.

Noam Chomsky (1965) é o principal linguista que se opõe ao mecanismo do Estruturalismo (UNESP, 2011), ao retomar a teoria da capacidade inata de produzir linguagem e que a partir de uma quantidade relativamente pequena de mostras o indivíduo é capaz de formular novas realizações linguísticas. Para Chomsky a aprendizagem é um processo criativo e não uma simples repetição de hábitos e estruturas.

Para Chomsky, o inatismo é uma capacidade que o indivíduo possui para adquirir a linguagem através do Language Acquisition Device – LAD – um dispositivo interno que nos predispõe à aquisição linguística. Podemos também citar as contribuições de Firth (1957), que levou em consideração o papel interacional da língua; Halliday (1970), a noção de função; Labov (1974), John Gumperz (1972), entre outros, que deram as bases para a mudança no quadro teórico do ensino e aprendizagem de LE (apud CANALE; SWAIN, 1980). (UNESP, 2011).

Assim, em 1965 surge o **Método Cognitivo**, baseado na capacidade do uso da língua. Já não há preocupação com uma pronúncia perfeita, por exemplo, como era exigido de alguns alunos em métodos precedentes. Para os seguidores desse método tal postura é vista como pouco realista.

Sendo assim, são estimuladas atividades em grupo e espontâneas e o professor não controla a aprendizagem, pois o aluno é responsável por ela. A leitura volta a ser valorizada, o léxico e a produção escrita caminham junto a produção e compreensão oral. O erro é aceito como parte do processo, inevitável e instrumento útil para que o docente tire proveito no encaminhamento do aprendiz. Desse modo, o professor atua na ajuda ao aluno para que ele alcance sua meta, de tornar-se proficiente linguístico e cultural da L2.

No decorrer dos anos, a crescente globalização em meados de 1980 ocasionou fatores de aproximação entre os povos, sendo lógico pretender que a comunicação ocorresse de maneira eficiente e prática, já que se tratam de situações reais de linguagem e cultura. Nesse contexto tem-se o **Método Funcional**, que sustenta que a comunicação está organizada por funções comunicativas, tais como saudações, despedidas, pedida de informações e daí surgem os estudos gramaticais ligados ao contexto de fala. De modo geral, são estabelecidas situações naturais e previsíveis de utilização da língua e o aluno é motivado a participar ativamente do processo de

aprendizagem através de dramatizações, atividades em grupo ou expressões de opinião. Outra característica do Método Funcional é a busca de um equilíbrio ao apoiar-se no conceito de competência comunicativa. Porém, como esse método não defende uma única linha metodológica, recebe muitas críticas sobre a vulnerabilidade com relação aos resultados até a comunicação oral efetiva.

Como é possível observar, no decorrer dos séculos, muitas foram as tentativas de efetivar uma metodologia para o ensino de línguas estrangeiras e em cada momento uma delas propiciou o que a sociedade considerava mais relevante ou necessário.

Nessa incessante busca pelo método ideal, os especialistas cada vez mais se apoiam em estudos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos de forma que no ensino de línguas estrangeiras possam ser contemplados distintos aspectos implicados na comunicação (UNESP, 2011).

Depois de anos de pensamentos behavioristas, nas décadas de 1950 e 1960, se formularam raciocínios sobre o caráter pragmático da língua, ou seja, começou a haver uma significativa preocupação com o discurso, sua estrutura, funcionamento e papel, entre outros aspectos e não simplesmente com o aspecto gramatical no ensino e aprendizagem de idiomas.

Tal forma de conceber a língua supõe que ela compreenda mais que estruturas ou conhecimentos gramaticais, como também os âmbitos sociais de seu uso. Hymes (1995) nos dá pistas sobre como "um modelo de linguagem deve conduzir até a conduta comunicativa e a vida social". Essa concepção não menospreza a gramática, ao contrário, a considera útil para o uso comunicativo da língua.

Dominar regras gramaticais não significa ser competente comunicativamente, pois conhecer uma das competências não garante o uso adequado e efetivo da língua.

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2005, pg. 42).

Para Hymes (1995) o conceito de competência comunicativa pressupõe todo o conjunto de habilidades e capacidades que o indivíduo necessita para se comunicar linguisticamente, culturalmente e socialmente. Logo, a competência comunicativa está relacionada ao domínio das quatro destrezas, sendo compreensão oral, auditiva,

leitora e escrita; além do uso do conjunto de conhecimentos que essas habilidades interatuam inseridas em contexto sociocultural determinado.

Hymes (1995) ainda introduz um dos pontos mais importantes com relação aos métodos comunicativos, pois durante muito tempo o conceito de saber uma língua estrangeira era saber a sua gramática, ou seja, os antigos livros didáticos adotavam este conceito e acreditava-se que se um indivíduo soubesse as regras gramaticais, saberia LE. Para essa metodologia o que mais importa é que a comunicação pressupõe uma necessidade ou motivação que estimule alguém a se comunicar. Então quando há algo a ser comunicado, deve-se saber como comunicar o que se quer dizer aos outros, ou seja, saber quais os meios (gestos, tons de voz, contextualização, etc.) que se utilizará para que o ouvinte compreenda a intenção, a mensagem a ser comunicada pelo interlocutor.

A competência comunicativa, conforme Canale (1995, p.66-71) inclui: a) A competência gramatical, formada pelo léxico, a morfologia, a sintaxe, a fonologia, a ortografia. Não desenvolvidas de maneira eficiente, podem gerar problemas de comunicação. b) A competência sociocultural e sociolinguística, que relaciona o signo, o significado e o contexto; as relações entre enunciados, funções e adequação à situação e às referências culturais. c) A competência discursiva, responsável pela coesão e a coerência no discurso oral e escrito; A competência estratégica, que se ativa para compensar as falhas na comunicação e para melhor permitir o uso de efeitos retóricos. d) A competência comunicativa abarca muitas habilidades para conseguir a compreensão e a produção oral e escrita, e o comportamento sociocultural da realidade da língua estrangeira que se pretende falar. Essa tem sido a ponte para o enfoque comunicativo e seus fundamentos.

Desse modo, pode-se perceber que as diferentes metodologias e abordagens referentes ao processo de ensino-aprendizagem da L2 passaram por uma série de modificações e adaptações através das gerações, formando falantes de língua estrangeira que foram expostos a distintos processos de ensino.

4 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Foi em meados dos anos 90 que a língua espanhola ganhou forças em termos de ensino como segunda língua em território brasileiro. Tendo em vista sua colonização, as fronteiras e a localização latino-americana, talvez fosse de se esperar que o Brasil desse maior relevância para ela, porém, o ensino de L2 sempre esteve associado a status social - no ensino de latim, de francês ou de inglês, os negócios/status sempre falavam mais alto. Como aponta Cruz (2001), por se tratar de uma língua que predomina em países ditos emergentes ou de terceiro mundo, o espanhol só ganhou forças em território brasileiro quando chamou atenção economicamente, como foi o caso do tratado denominado Mercosul (1991) - responsável pelo livre comércio entre determinados países da América Latina.

A expansão da língua se deu, nesse contexto socioeconômico, nas regiões sul e sudeste do país (polos econômicos e industriais), bem como nas fronteiras com países de fala espanhola.

No início da tentativa de inserir a língua espanhola como L2 no Brasil, os livros didáticos centravam a apresentação gramatical, bem como comparações entre o português e o espanhol.

A Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor Nascentes foi publicada nos anos 1930, já na década seguinte é publicado o Manual de Espanõl (1945) de Idel Becker. Esses autores centravam no Método Estruturalista, onde utilizavam textos literários e a partir deles havia tópicos gramaticais e exercícios estruturais. Até esse período, o espanhol como língua estrangeira é encarado quanto expressão de sua literatura e elemento privilegiado da cultura.

A natureza da língua se apresenta como sendo a expressão do pensamento, cujas unidades frásicas se organizam dentro de um modelo sintático da oração declarativa, considerando seus elementos como parte do discurso. (SILVEIRA, 1999, p. 57).

As versões de textos literários são tomadas como modelo do bem falar e do bem escrever, utilizadas pelos professores que, por sua vez, instigam a repetição de regras prescritivas da língua, a memorização do vocabulário, bem como das classes gramaticais.

Esses e outros materiais serviram para consolidar entre estudantes e professores, como bem diz Celada e González (2000), a crença de que estudar

espanhol é fácil e limita-se ao conhecimento de regras e comparações – tal qual o recorrente estudo de falsos cognatos.

Kulikowski (2000) afirma que o ensino de espanhol está presente na Universidade de São Paulo (USP) desde sua criação, no ano de 1934, além de afirmar que a disciplina “Língua Espanhola” fez parte do currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras entre as décadas de 1940 e 1960 - junto do inglês, do francês, do latim e do grego. Foi com a reforma efetuada no sistema educativo e com o espaço conquistado pela língua inglesa como língua estrangeira de aprendizagem primordial que o espanhol e o francês ficaram em segundo e terceiro plano a nível mundial, salienta Pennycook (1994).

O caráter multilíngue do ensino médio brasileiro desapareceu completamente em meados dos anos 1960. Nesse período, a procura do curso de Língua Espanhola na USP era reduzida, segundo Kulikowski (2000) porque as possibilidades oferecidas pelo estudo da língua eram muito limitadoras.

Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), criada em 1960 com o Tratado de Montevideu, foi a primeira tentativa de integração da América Latina, porém, com as divergências entre governos e ditaduras, não foi possível levar a diante o processo de efetivação de um livre comércio. Outras tentativas surgiram após a ALALC, porém, nenhuma exitosa.

Finalmente, em meados dos anos 1990, efetivou-se o sonhado contrato comercial entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, tendo Chile e Bolívia como associados. Entre diversos pontos que chamaram atenção no estabelecimento do tratado, o interesse de estudo da língua espanhola no Brasil atraiu atenção. Nos Anais do II Encontro de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, realizado em Curitiba (1988), os pesquisadores já apontam os entraves e as perspectivas do ensino do espanhol e suas várias implicações para a integração da América Latina.

Todavia, enquanto é o Mercosul responsável pelo salto entre a ausência e a presença de estudos de espanhol como L2 no Brasil, os materiais utilizados para o ensino deste idioma são de origem peninsular: graças a ausência de uma política eficiente na difusão linguístico-cultural entre países que compõem o Mercosul e, de outra parte, pela existência do interesse da Espanha em criar o Instituto Cervantes, a fim de divulgar a língua e a cultura espanhola ao redor do mundo. (Bugel, 1998, p. 12).

O fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas – o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras –, vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variante apresentada como espanhol padrão culto. (...) Essa variante é ensinada por professores falantes nativos de outras variantes, consideradas padrão em seus respectivos países. Contudo, muitos desses falantes qualificam suas variantes – com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas – como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão proposta nos livros didáticos e fitas hoje disponíveis para o ensino do castelhano no Brasil. (Bugel, 1998:12)

Gadotti e Torres (1992) explicam que há grandes obstáculos a vencer para que a efetivação do Mercosul se dê - chegando a render prosperamente como a União Europeia dos anos 2000. No quesito linguístico esse afastamento é claro, sobretudo porque o termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso, como aponta Sugimoto (2002).

Em uma contextualização geral, além das divergências relacionadas as "identidades da língua", temos no Brasil um panorama de poucas universidades com opções de graduação em língua espanhola; e um terreno muito fragilizado de efetivação dos estudos de espanhol como L2, haja visto os interesses políticos relacionados ao ensino desta língua. Antes de haver interesse comercial não havia incentivo no ensino, após haver o interesse comercial, centrou-se o estudo em vernáculos e verdades europeias, destoando dos reais interesses de ensino. Após alguns anos, os livros didáticos de espanhol trouxessem a mescla cultural que a língua comporta e pudesse, assim, contextualizar os áudios, exercícios e diálogos de modo a contemplar a América Latina. (SUGIMOTO, 2002).

4.1 Quem é o professor de espanhol?

O profissional que aceita trabalhar com o ensino de língua estrangeira evidencia uma série de transformações ao decorrer do processo de aquisição linguística por parte de seu aluno. Os locais e as situações de ensino da língua são diversos, bem como o período de assimilação por seus estudantes. Muitos não acompanham todo o desenvolvimento dos aprendizes, visto que em ensinados seriados ou nivelados, é provável que para cada série/nível exista um novo professor; então o contato e período em que o profissional trabalha com seu aluno se tornam preciosos. De sua maestria é

que partem as possibilidades de impulsionar o aluno ao gosto pela aprendizagem, facilitando, assim sua proficiência.

Dubin & Olshtain (1977) acreditam que o papel do professor deve ser o de facilitar para que o aprendiz desenvolva suas próprias capacidades e recursos interiores para realizar adequadamente as tarefas. Os métodos utilizados por cada profissional e instituição variam em todo o território nacional. Com a quantidade de metodologias existentes, geralmente o professor e a instituição escolhem o que acreditam ser seu próprio milagre de ensino. Alguns centros de língua adquirem material específico, sem que possa ser mudada a fórmula de ensino, preparando seus profissionais para que vendam a sua verdade de ensino.

Trata-se da comercialização de métodos perfeitos que chamam atenção de diversos estudantes de língua, interessados em aprender com perfeição a L2. No ensino regular, no entanto, a didática do profissional costuma ser embasada no PCN+, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo¹. Geralmente, os professores possuem determinado material didático adquirido pela escola e que costuma ser renovado ao decorrer dos anos. Assim, o professor tem o livro como apoio, além de um supervisor pedagógico. No entanto, nem todos os supervisores pedagógicos de escolas regulares entendem ou possuem formação específica em ensino de língua estrangeira.

É interessante salientar que existem momentos de discussão em horas de elaboração de atividades pedagógicas, em diversas escolas, onde os profissionais da mesma área se unem para discutir o rumo da disciplina. Em geral, por serem poucas as horas de aulas dedicadas ao ensino de L2, são poucos os professores da área - sobretudo espanhol - que convivem em parceria na mesma escola; A menos que se trate de uma grande rede ou de um colégio de grandes proporções, o que costuma ocorrer é a contratação de apenas um professor de língua espanhola e, sendo assim, os planejamentos costumam ser realizados com professores de língua inglesa - comumente os profissionais de língua estrangeira unem-se para planejamentos educacionais.

¹ Revista Nova Escola. "Ensino de Língua Estrangeira vai além da Gramática". Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>.

É de conhecimento pedagógico que o país ampara a Educação com determinadas leis, como é o caso das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estas, inclusive, estabelecem a contextualização do ensino como um dos princípios pedagógicos estruturadores do currículo do Ensino Médio a partir da realidade social do aluno. Faz-se necessário retomá-las em processos de elaboração dos planos de ação escolares, bem como do rumo que o ensino de determinada disciplina ocorrerá.

Para maior aprofundamento da pesquisa realizada neste documento, descartar-se-á o ensino de língua espanhola em cursos específicos de centros culturais ou instituições que fornecem apenas a formação linguística. Focar-se-á em instituições de ensino regular, nas quais o estudante recebe a aprendizagem curricular brasileira, especificamente no Ensino Médio, serial, composto de três anos de estudos. Como algumas instituições, como é o caso do Colégio SESI PR, não se estabelece divisão de turmas por séries, senão por sistema próprio de oficinas. O foco será os três anos de ensino ao invés de um, exclusivamente. Portanto, o perfil dos professores aqui dispostos terá um panorama geral, para em seguida afinar-se e centrar-se especificamente nos profissionais que aceitaram participar desta pesquisa.

Conforme o Artigo 9º das DCNEM, as escolas regulares funcionam com o pressuposto de que:

I – na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado; II – a relação entre teoria e prática requer concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania; III – a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão (BRASIL, 1998, p. 5).

Em outras palavras, nota-se que há necessidade de contextualizar o conteúdo de língua estrangeira, levando-se em conta as particularidades de cada comunidade estudantil, bem como os interesses e as atualizações dos temas. Entende-se que a prática de oralidade deve partir de contextualizações condizentes com a série/temática e a realidade dos estudantes. O que pode surgir como questionamento é como se torna possível para o professor de língua estrangeira contextualizá-la em território brasileiro? Existe formação suficiente para que o profissional crie tais situações?

Ocorre que o professor costuma atuar como condutor e gerenciador do processo de aprendizagem, por se tratar de uma L2 o aluno não está habituado ao contexto, por isso o docente detém a maior parte dos turnos de fala em sala (PAIVA, 1999). O estudante de língua estrangeira está demasiadamente habituado à aprendizagem centrada na fala do professor, assumindo, dessa maneira, o papel exclusivo de receptivo. É evidente que o aprendiz se esforça para atingir o objetivo traçado, mas costuma assumir a postura de que o êxito de sua aprendizagem é independente a uma relação interpessoal, isto é, passa a agir individualmente e não considera sua atuação em grupo social.

É certo que muitos alunos são induzidos a reflexões tais como “o fato de eu atingir o meu objetivo não está relacionado com o sucesso dos meus colegas” Muitos alunos também se comparam ao grupo e se preocupam em realizar o seu trabalho melhor do que o colega - que passa a ser visto como concorrente. De acordo com Stevahn, Bennet e Rolheiser (1995) os estudantes assumem posturas tais como “eu quero obter mais sucesso do que os meus colegas”; “eu vou ser o melhor” (p.22).

Se o convívio social dos alunos de L2 é um dos impasses que o professor costuma percorrer, o ensino de pronúncia na sala de aula de LE não deixa de ser outro dos assuntos que sempre constituiu uma questão controversa, já que por vezes é erradicado da prática dos professores de língua.

Faerch e Kasper (1983) afirmam que quanto mais o aluno vive situações comunicativas, maior variedade e mais possibilidades ele tem, não só para exercitar sua interlíngua, mas também para construir hipóteses sobre a L2 e testá-las.

Esses pesquisadores acreditam na importância do ensino dos aspectos fonéticofonológicos, porém, tal questão não possui devido destaque nos materiais didáticos disponíveis, devido ao fato de muitos livros não enfocarem a pronúncia de maneira integrada às demais habilidades linguísticas.

Outro ponto levantado por eles é que são necessários professores de LE com domínio dos tópicos a serem ensinados, o que nem sempre ocorre. Cabe ao docente planejar, selecionar e organizar materiais e atividades, acompanhar o processo, orientando seus alunos e ajudando-os a resolver seus problemas, também precisam avaliar e replanejar segundo as necessidades de cada um. No entanto, uma das maiores dificuldades que o profissional encontra na realização de tantas tarefas importantes do processo educativo vem de sua formação.

Há muitos anos os professores tentaram ensinar por meio de um quadro-negro e aulas expositivas de conversas exaustivas, o tradicionalismo aos poucos foi quebrado e quando havia um docente que conseguia por meio desses recursos captar a atenção de seus alunos e o gosto pelos estudos dizia-se que tal professor havia nascido com talento.

Professores com conhecimento de métodos de ensino podem se assemelhar facilmente aos que, hipoteticamente, possuem talento nato. Para se preparar melhor é necessário, além de compreender as habilidades específicas da área, utilizar os recursos educacionais que a escola proporciona, principalmente auditivos e visuais; não esquecendo da proficiência da língua no processo de ensino-aprendizagem; Para Canale & Swain (1988) proficiência linguística significa não somente saber fonologia, sintaxe, vocabulário e semântica, mas também ser capaz de fazer uso desse conhecimento apropriadamente em comunicação real.

O tema motivação é constante na preparação de professores, tanto no que diz respeito aos alunos, quanto no que diz respeito a eles mesmos. Como demonstra Freire, (1982) fazer com que a pessoa que está aprendendo participe ativamente, movimentar as aulas com a realidade dos alunos, criar atividades e acompanhar o ritmo de cada aluno é tarefa árdua e o profissional necessita de apoio, psicológico e pedagógico.

Por falta de apoio e de formação específica, o professor de espanhol tende a apenas reproduzir ou seguir o modelo de ensino de L2 que acredita ser "o mais correto" e que costuma provir de suas próprias experiências no processo de aprendizagem. Como esse tipo de abordagem baseia-se em uma concepção de educação bancária (Freire, 1982), o docente delega ao aluno o papel de receptor passivo do conhecimento.

Por falta de formação específica muitos professores de espanhol no Brasil centram sua prática pedagógica exclusivamente no livro didático e este, raras exceções, costuma ser uma escolha imposta pela instituição. Busnardo e Braga (1987) afirmam que o professor de L2 que atuava no final dos anos 1980 tendia a se tornar mero reprodutor de conhecimento de um modelo de ensino fechado, onde a língua ficava desprovida de todo seu caráter social, político ou cultural; o que demonstra que a problemática não é um assunto exclusivo da atualidade.

No processo de pesquisas de fontes para elaboração de material de trabalho, por exemplo, é indispensável que o profissional possua uma base teórico-

metodológica clara, o que não é possível sempre e quando a formação não possibilite ao professor agir com autonomia diante de um quadro educacional real. A prática docente mostra um novo quadro de realidade, a verdade do professor em seu dia a dia. Portanto, é indispensável que haja estudos continuados, após a formação docente.

O trabalho do profissional de E/LE torna-se mais complexo quando, analisando os fatores que poderiam influenciar a produção oral de aprendizes, observa-se a importância do fenômeno da transferência no caso de línguas próximas. O processo pode ocorrer com ou sem ciência do aluno e em alguns casos pode levar a situações de transferência positiva, que facilitam a aprendizagem ou, em outros, como consequência de dados diferentes, leva a uma interferência com os padrões da língua-alvo, causando erros com origem na LM (Língua Mãe) (KRZESZOWSKI, 1990).

A interlíngua se caracteriza pela interferência da LM. Dependendo do modelo de desempenho a que o aluno estiver exposto, sua interlíngua apresentará maior ou menor grau de interferência, Selinker (1994). Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente à de um nativo, o aluno já estará assimilando desvios que caracterizam a interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização dos mesmos. As necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma frequente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada com input autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas de interlíngua, a fossilização dos desvios que a caracterizam (BRABO, 2001). No entanto, no tratamento da língua em sala de aula é preciso prestar mais atenção na língua falada como ponto de partida e tomar a língua escrita como ponto de chegada, pois a fala vai influenciar na escrita (MARCUSCHI, 1998).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Realizou-se, para esta pesquisa, uma entrevista que pode ser vista no apêndice A, com dois professores de Espanhol como Língua Estrangeira, sendo um homem e uma mulher; o primeiro casado, trinta e três anos, docente de colégios particulares em escolas de Curitiba- PR; a segunda, solteira, vinte e cinco anos, residente da Área Metropolitana de Curitiba-PR. Ambos trabalham em quatro escolas e possuem pós-graduação em Ensino de Língua Estrangeira Moderna, sendo o primeiro graduado em Letras Português Espanhol, pela Universidade Tuiuti do Paraná e a segunda graduada em Letras Português, pela PUCPR. Chamaremos o primeiro de Professor A e, a segunda, de Professora B.

Ao responder nosso questionário, o Professor A disse haver passado por uma série de opções de cursos de graduação até que resolvesse cursar a licenciatura em Letras Português-Espanhol. Comentou haver aprendido a falar espanhol em cursos realizados, dentre outros locais, no Instituto Cervantes - durante três anos de estudos - e não em sua formação acadêmica, onde houve apoio de ensino da língua, porém, centrado em métodos de ensino e particularidades gramaticais; Comentou, também, que a graduação não oferecia, especificamente, a disciplina de conversação/fala/pronúncia da língua espanhola, mas que as aulas de disciplinas específicas da língua eram lecionadas em espanhol, por vezes, com professores nativos. Ele também informou não haver realizado intercâmbio, nem possuir vivência em países de espanhol como língua mãe.

A Professora B afirmou não ter cursado dupla licenciatura. Esta estudou espanhol de maneira autodidata, após o término de seus estudos acadêmicos, com utilização de conteúdos disponíveis virtualmente - tais como sites de ensino de língua e materiais audiovisuais, com vídeos e áudios diversificados. Sobre pronúncia, a Professora B afirmou ter realizado um teste de proficiência da língua em uma instituição de ensino de E/LE e ser apontado seu nivelamento como B2, na escala do Quadro Europeu Comum de Referência para Língua. Ele também afirmou não ter realizado intercâmbio, nem possuir vivência em países de espanhol como língua mãe.

Sobre a elaboração de materiais, o Professor A, alegou receber uma apostila didática em um dos locais em que leciona (chamado aqui de Colégio I), onde a didática de ensino é variável de acordo com o professor, desde que seja seguido o conteúdo relacionado ao material, visto que os alunos adquirem o produto no início do ano letivo.

De outra parte, a Professora B relata que, embora existam livros disponibilizados pelos locais em que trabalha, costuma selecionar materiais diversificados para as aulas e utilizar o livro para exercícios de interpretação textual e tradução, especialmente como tarefas de casa.

Questionados sobre o ensino de língua utilizando métodos que abordem a oralidade, o Professor A comenta que suas atividades relacionam, sobretudo, a apresentação de trabalhos de pesquisa, diálogos com temáticas cotidianas e elaborações de vídeos musicais, onde os alunos cantam ou dublam artistas de fala espanhola. Quanto a Professora B, disse que costuma usar músicas semanalmente, além de realizar apresentações de pesquisas diversificadas, diálogos relacionados com o tema de estudos, interpretações dramáticas e criação de áudios e vídeos utilizando a fala.

Acerca da utilização da língua espanhola em sala, ambos afirmaram utilizar a língua durante todo o processo de ensino, com exceção do momento de explicação do conteúdo gramatical. Nesse momento, o Professor A realiza a explicação em português e a Professora B explica duas vezes, a primeira em espanhol e a segunda vez em língua portuguesa.

Quando lhes foi perguntado se costumam realizar métodos de repetição em sala, ambos afirmaram que sim. A Professora B informou que costuma escrever determinadas sentenças no quadro, explicá-las e pedir aos alunos que as repitam após a pronúncia dela; como meio de que os alunos ouçam-na como modelo e reproduzam o mais similar possível.

Em uma das escolas em que a Professora B leciona é pedido que os alunos falem em espanhol todo o tempo, nas demais não é obrigatório; porém, ela afirma que os alunos costumam tentar falar a língua o tempo todo, com exceção dos ditos mais tímidos. O Professor B afirma que nos locais onde leciona, os alunos se arriscam o tempo todo na fala, porém, com exceção de algumas classes, poucos a utilizam efetivamente e nenhum dos colégios determina que a fala seja obrigatória em segunda língua, nas aulas.

Após o questionário de entrevistas, foi pedido aos docentes que compartilhassem uma proposta de aula em que tivessem utilizado a oralidade como foco. O pedido delimitou que o projeto fosse escrito em forma de relato de atividade ou um breve ensaio sobre a proposta e não em forma de plano de aula, a fim de que não houvesse por parte dos professores a busca de teorias e pesquisas avançadas

de apoio e que, desse modo, demonstrassem o que costumam pensar e utilizar em seu dia a dia na sala de aula, agindo o mais naturalmente possível.

A primeira proposta, pertencente ao Professor A, foi dirigida a alunos de um colégio particular e repetida em uma instituição pública. O relato abrange simultaneamente a atividade e dá alguns detalhes de diferenças entre ambas as aplicações. Chamar-se-á de Colégio I a instituição particular e de Colégio II a instituição pública.

À princípio, a proposta do Professor A pedia a gravação de um vídeo onde os alunos criassem um diálogo utilizando palavras referentes a culinária argentina. O ambiente deveria ser um restaurante e alguns pratos típicos deveriam ser trazidos pelas equipes, a fim de que ao final das interpretações dos diálogos os alunos pudessem provar as comidas levadas.

No momento de propor as atividades, o professor entregou a cada uma das equipes uma pequena folha onde havia, passo a passo, o que deveria ser realizado por cada equipe, constando data de apresentação, número de integrantes, aspectos que seriam avaliados no momento da apresentação. Em especial, a criação do diálogo, a utilização do vocabulário específico contendo palavras de uso específico da região, a interpretação, a pronúncia, o uso exclusivo de língua espanhola e o ato de fala sem leitura.

No Colégio I, ao receberem a atividade, os alunos encararam de maneira participativa, reuniram-se em suas equipes e passaram a planejar o que fariam. No Colégio II, os alunos fizeram diversos questionamentos, puxaram assunto com o professor e passaram a comentar sobre a cultura da Argentina, a fim de lembrar como era, porém, não iniciaram o trabalho em sala. A explicação da proposta estava escrita em espanhol, bem como a explicação oral, porém a conversa sobre o país foi estabelecida em português.

O professor relata que no momento de apresentação, na data estipulada, no Colégio I, apenas três, de seis equipes estavam preparadas. As demais apresentaram na semana seguinte, com ônus na pontuação estabelecida para a apresentação. No Colégio II, as equipes não se prepararam para o momento de apresentação, esquecendo o que deveriam apresentar e pedindo ao professor que na semana seguinte fosse realizada a atividade com todos comprometidos, o que foi acatado pelo professor – naquela aula o Professor A utilizou o livro didático substituindo a atividade e trabalhando Gramática e Tradução.

No dia das apresentações do Colégio I, as três equipes pontuais realizaram excelente trabalho. Havia, de acordo com o professor, alguns equívocos que expressavam claramente que as falas não haviam sido copiadas. Os alunos mais tímidos falaram menos, enquanto os expressivos falaram e interpretaram maiores papéis. Havia alunos caracterizados como garçons, por exemplo. A exposição foi breve e, logo em seguida, após a avaliação das apresentações, todos desfrutaram das comidas levadas pelas equipes.

Na apresentação do Colégio II, os alunos se reuniram e levaram diversas comidas referentes ao tema estudado, porém, não realizaram interpretação das falas. Fizeram leituras. O professor conta que as falas não foram bem lidas e que havia muita risada e nitidamente a impressão de diálogos da internet. Os alunos se apresentaram e logo quiseram colocar músicas em espanhol, comer e beber da culinária típica.

Em um primeiro momento, é importante perceber que os colégios públicos e privados não destoam no quesito “falta de comprometimento”, ambos atrasaram a entrega de seus trabalhos (o segundo momento do Colégio I não foi relatado pelo Professor A). Em seguida, chama atenção que a fala individual em sala seja através de simulações em interações sociais, ainda mais tratando-se de um momento criado pelos alunos, com falas que partem deles, especificamente. O Professor A assume aí um papel de facilitador das funções comunicativas e sociais, sobretudo quando passa a aula discutindo a cultura argentina com seus alunos do Colégio II.

Explorando a literatura, quando Richards e Rodgers (2001) definem é o desenho (design) e o subdividem, dentre outros fatores, em objetivos de ensino, fica claro que o papel do aluno visa a corresponder ao papel do professor ou complementá-lo. Nessa situação, constata-se que na formação do Professor A – vinda, além de outros locais, do Instituto Cervantes, referência no ensino de língua espanhola no mundo – ele obteve exemplos de oralidade que se construíram o modelo de ensino que utiliza atualmente com seus alunos.

O Método Comunicativo (ainda que não apresente apenas essas características) é visto de modo nítido na prática do professor, pois defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, como nas técnicas usadas em sala de aula. O Professor A soube como exercer seu papel sem ser intolerante com os alunos que não realizaram em dia as atividades, evitando impor máxima autoridade e assumindo o papel de orientador. Nota-se o aspecto afetivo quando o professor mostra sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a

participação e acatando as sugestões de apresentação na aula seguinte, conversas sobre a Argentina e momentos de desfrutar a culinária em sala.

Quanto à proposta de atividade relatada pela Professora B relacionava a utilização da fala na elaboração de conteúdo digital, onde o aluno se reuniria com sua equipe de trabalho e realizaria a gravação de áudio relacionado com o tema de estudos do bimestre, seguido da edição do áudio em forma de uma rádio e salvando em formato mp3; concretizando aí o que é chamado de podcast.

Um dos colégios em que a Professora B leciona pertence a rede Sesi, onde a metodologia de ensino costuma ser diferente do que compõe as salas de aula ao redor do país. Um sistema em que as salas são multiseriadas e divididas por temas. A temática das salas é cambiável ao decorrer dos bimestres do ano letivo, bem como a presença de alunos. Os alunos costumam escolher as oficinas das quais pretendem participar, logo no início do bimestre, por um site da instituição. Os professores montam as oficinas e realizam propostas de trabalho interdisciplinar para cada uma das temáticas, estipulando previamente como atuarão na interdisciplinaridade e em seus conteúdos individuais. Os alunos sentam-se em equipes formadas de quatro a seis alunos, dependendo do turno e da quantidade de alunos inscritos em cada oficina e período. Mesmo as avaliações são realizadas em equipes e as notas bimestrais são chamadas de conceitos, não havendo contagem numérica, mas letras que simbolizam o desempenho do aluno (por exemplo: E - aluno excelente, com percentual de aprendizagem entre 90% e 100%).

No momento de elaboração do projeto utilizando oralidade e mesclando-a com a utilização da tecnologia, em um primeiro momento a Professora B pediu que os alunos lhe dissessem o que entendiam por podcast, tendo uma série de respostas e algumas colocações pertinentes. Como a sala de aula possibilita a utilização de aparatos eletrônicos e conexão com a internet, a professora pediu que os alunos pesquisassem e lessem rapidamente o que era um podcast, a fim que os conceitos fossem mesclados com leituras e eles mesmos pudessem ler os significados. É necessário recordar que, em entrevista, a Professora B relatou que suas aulas são ministradas em espanhol, portanto, ela explica que nem todos os alunos entenderam o que deveria ser realizado. Nesse momento, a Professora B dá um tempo para que os alunos conversem entre si e expliquem uns aos outros o que foi dito por ela e qual é a tarefa que devem realizar. Em geral, um aluno por equipe realiza a busca, não

necessariamente em espanhol, e um dos primeiros a compreender lhe diz o que entendeu sobre o que são podcasts.

A professora dá sequência a explicação e apresenta o que cada equipe deverá realizar e como desenvolverão o projeto; para tanto, escreve na lousa o passo a passo da pesquisa e execução, pedindo a pelo menos um dos alunos de cada equipe que possua registrado no caderno - o qual confere ao decorrer da aula. O aluno deverá, de acordo com a proposta escrita na lousa:

a) Pesquisar um assunto que lhe agrade dentro do tema relacionado com a oficina de estudos - naquele momento, as oficinas ministradas se relacionavam a música, saúde e bem estar, História do Paraná e viagens;

b) Utilizar sites em língua espanhola, para que não seja realizada tradução de informações e, assim, prejudique no momento de desenvolvimento - alguns sites são passados, como apoio;

c) O áudio deverá ser gravado com a participação, obrigatória, de três integrantes da equipe (em geral havia cinco em cada equipe) e os demais deveriam realizar o trabalho de pesquisa das informações e edições do conteúdo - a Professora B comenta que os alunos possuíam alguma dificuldade em dividir as tarefas de pesquisa e, geralmente, copiavam o que encontravam no primeiro site, passando aos demais o conteúdo e dividindo entre si "o que cada um ia falar", por esse motivo, afirma que prefere dividir as tarefas de pesquisa no caso de equipes, delimitando responsabilidades, a fim de acompanhar o que cada um realizará no processo de realização do trabalho escolar.

d) O áudio deverá conter edição, com abertura apresentando aos participantes do programa e encerramento utilizando uma música que tematize as informações apresentadas. As informações poderão ser apresentadas em forma de dicas ou de um diálogo entre os apresentadores do programa.

e) Antes da gravação do conteúdo, será necessária a apresentação dos textos que serão utilizados nas falas dos apresentadores, no caderno, de modo impresso/colado ou escrito, seguido de explicação do que se trata cada pesquisa (em português ou espanhol) - a intenção, de acordo com a professora, é que os alunos tenham contato com a interpretação textual antes de que realizem a gravação, deixando de utilizar unicamente a leitura desvinculada de assimilação, por esse motivo afirma possibilitar que os alunos se expressem na língua mãe e comentem com maiores detalhes o que compreenderam.

Após escrever o passo a passo, a Professora B realiza a explicação do que está escrito na lousa, seguida de questionamentos dos alunos que, pouco a pouco, são atendidos em suas equipes ou no grande grupo; em explicações que variam entre português e espanhol, a depender de qual língua o aluno utiliza para realizar a pergunta.

A professora afirma que os alunos possuem dificuldades de entregar em dia esses trabalhos, que são realizados parte em sala de aula e parte em casa, por ocasião de trabalho e cursos que estejam realizando. Em geral, nessa instituição, os alunos participam de cursos de formação industrial ou empresarial em contraturno, o que atrasa o processo de algumas realizações.

No que diz respeito a avaliação do que foi realizado, a Professora B informou que avalia, além dos itens que estabelece como realização obrigatória (como, por exemplo, os três falantes e a música final), a criatividade, a pertinência do assunto apresentado e a pronúncia no momento de gravação do áudio.

Não foi delimitado para esta pesquisa a avaliação dos modos de avaliação da oralidade em sala de aula, porém, cabe deixar como sugestão a futuros estudiosos que se interessem por estudos relacionados a oralidade e língua espanhola.

Como a esta pesquisa cabe discorrer acerca dos métodos utilizados para no processo de trabalho com a oralidade da L2 pelos professores de Ensino Médio, é cabível acrescentar que o processo relatado pela Professora B passeia por algumas metodologias e conceitos teóricos, já levantados neste documento.

Como ponto de partida, é pertinente atentar para a situação imposta pela metodologia utilizada, especificamente, na instituição onde a Professora B. O contexto de aprendizagem multiseriado vai de acordo com a proposta sociointeracionista defendida por Hall (2001), quem afirma que a habilidade de participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de recorrente engajamento em atividades com membros mais competentes desse grupo. Exatamente como ocorre na disposição grupal da sala de aula em questão. Os alunos que realizaram as atividades propostas estavam distribuídos em equipes de cinco integrantes, onde havia não apenas a mescla de gênero como a mescla de séries. Alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio reagindo, juntos, a mesma proposta de trabalho.

A possibilidade de interpretação para a situação em que a professora menciona não haver entendimento de todos os alunos em sala, senão de uma parte deles -

seguida do momento estipulado para que uns ajudassem aos outros a compreenderem o conteúdo disposto pela profissional - são mostras de que nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos (Hall, 2001).

Um ponto a ser considerado é que quando é esperado dos alunos o real uso da língua em sala de aula, esses tendem a prestar mais atenção ao que ouvem e leem, bem como afirma Skehan (1994). Segundo o teórico, ocorre que os alunos vão processando analiticamente o insumo e percebendo características essenciais da língua. Em geral é como se dá o input e output. De acordo com Swain (2000), a percepção se dá quando o estudante intui a lacuna entre o que foi dito e a língua alvo.

Com a projeção de uma tarefa colaborativa, a professora garante que possa haver foco também na forma do projeto, visto que nesses momentos os interagentes tentam expressar o sentido intencionado com precisão e coerência (SWAIN; LAPKIN, 1998). Trabalhando em colaboração, os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura linguística para promover entendimento mútuo.

O momento em que os alunos respondem perguntas sobre o que é podcast e realizam a rápida pesquisa pelos celulares (supõem-se que sejam celulares os métodos de rápido e fácil acesso à internet, comentados pela Professora B), expondo logo em seguida o conteúdo pesquisado, garante que o estudante não compreenda apenas recebendo o input de seu interlocutor, mas produzindo output (SWAIN; LAPKIN, 1998).

Ao final da proposta de trabalho em sala, quando a professora abre um momento de questionamentos e os alunos se submetem a formular tais perguntas, ainda que tenha ocorrido naturalmente, trata-se de uma estratégia de aprendizagem de L2. De acordo com Long (1983), quando alguma dificuldade de compreensão impede o entendimento da conversação, por isso certas estratégias são utilizadas pelo aluno na tentativa de reparar e modificar a estrutura dos enunciados: os pedidos de esclarecimento, os pedidos de confirmação e as checagens ou verificação de compreensão.

O Método Direto é quebrado na proposta utilizada pela Professora B justamente quando é introduzida a possibilidade do aluno se expressar em questionamentos realizados na Língua Materna. Além disso, há a declaração da professora, em entrevista, de que realiza explicações utilizando a LM, logo após a utilização da LE. O

Método Direto tem como base o ensinamento da L2 por meio da L2, onde não há lugar para utilização da LM, mesmo em explicações complexas - pois esse método requer a fluência oral e a boa pronúncia, isto é, o aluno também tem como dever pensar utilizando a LE, sem recorrer a tradução.

Pode-se constatar, no entanto, a tentativa de utilização dessa abordagem quando vemos, por exemplo, utilização do texto explicativo exposto em língua espanhola na lousa ou mesmo o momento em que a professora requer que os alunos realizem pesquisa sobre o conteúdo, a fim de que utilizem outros signos linguísticos para dar sentido ao primeiro (ainda que nem todos os alunos realizem a pesquisa em sites de língua espanhola, o relato da professora nos diz que a intenção prévia era exatamente essa). O Método Direto, no entanto, utiliza, principalmente, gestos e gravuras na transmissão do significado, sem jamais recorrer à tradução.

O momento de reforço da resposta dada pelos alunos, com relação ao que pensavam ser podcast foi reforçado pela pesquisa e posteriormente pela explicação da própria Professora B. Nesse sentido, vemos o reflexo do Método Audiolingual onde houve grande tendência do behaviorismo de Skinner (1979), em termos de aprendizagem; sobretudo se levarmos em conta que a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria no processo mecânico de estímulo e resposta. Isto é, as respostas certas dadas pelo aluno sendo imediatamente reforçadas pelo professor. Porém, o audiolingualismo trabalhava com a perspectiva de comparação dos sistemas linguísticos entre as línguas, centrando em detectar as diferenças entre L1 e L2, o que não ocorre explicitamente - segundo o relato - pois a repetição, neste caso, não foi meramente linguística, mas de conteúdo não relacionado a composição linguística, senão a temática da aula. Trata-se, portanto, de uma abordagem comunicativa, visto que a função da língua na aula foi o de exercer o ato de fala, sem preocupações estruturais.

Com relação a proposta em si, de utilização do podcast como meio dos alunos praticarem a oralidade da L2, nota-se que a fala será condicionada a leitura da pesquisa realizada e embora, nesse caso, aparente não haver atos de fala contextualizados ou a fim de comunicar-se efetivamente com a equipe, haverá, sim, a produção contextualizada em um diálogo ou programa de rádio que enfatize dicas relacionadas aos temas de estudos.

Nota-se, também, que o planejamento da pesquisa dos alunos poderá ser realizado em língua portuguesa, seus integrantes poderão resumir o que

compreenderam em português e apenas a fala gravada será, efetivamente, em espanhol. Inegável é que existe por parte da profissional a preocupação com que ocorra boa pronúncia, interpretação e leitura do conteúdo (a professora comenta, inclusive, que avaliará a criatividade e a pronúncia dos alunos). Sendo assim, a atividade proposta possui distintas vertentes metodológicas. Primeiro quando, novamente, vê-se grande influência da teoria de Skinner (1979), onde existe a aprendizagem por repetição meio da repetição: a pesquisa deve ser realizada em sites de língua espanhola, a interpretação deve ser realizada com base em textos de língua espanhola, a gravação do áudio deve ser em língua espanhola, bem como a canção tema do "programa de rádio". Repetições em torno da mesma temática e, por conseguinte, de palavras e expressões que aparecem em distintas fontes e referem-se ao conteúdo em foco.

Existe aí a insistência em que o tema de aprendizado seja abordado e revisto em diversos aspectos da língua - quando é lido, quando é escrito, quando é ouvido e quando é falado. Como explicitado anteriormente, esse é um princípio do método comunicativo (Canale, 1995, p.66-71).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar que a insegurança e a falta de abordagem comunicativa, diferentemente do que afirma Abrahão (1992) não surge nos alunos partindo da ausência de fala dos professores, pois neste contexto pesquisado, fica clara a utilização da linguagem oral em sala. Antes, talvez, deva-se à “insegurança” do aluno em seu processo de exposição social, visto que nos momentos de apresentação dos trabalhos orais os alunos falam/leem, porém, no dia a dia da sala de aula - como ocorre no Colégio II evidenciado pelo Professor A - as conversas que giram em torno da cultura relacionada a língua espanhola são em português.

Os professores demonstram ensinar a língua como aprenderam. O Professor A, advindo de estudo de Letras com ênfase em espanhol e aluno do maior instituto que ensina a língua Brasil a fora, possui uma vertente relacionada ao cultural remetendo a experiências de culinária, bem como utiliza elementos situacionais (com a utilização do restaurante) e de dramatização; típicos dos locais em que aprendeu a língua, repletos de trabalhos realizados em grupos e com exposições orais. A Professora B, por outro lado, aprendeu de modo autodidata, utilizando para tal a internet como apoio - daí o uso de elementos tecnológicos, utilização de computador para edição de vídeos, pesquisas utilizando internet no momento da aula, exposições gravadas a partir de pesquisas na web. Exatamente o que nos evidencia Abrahão (1992) quando fala que os professores ensinam e ensinarão língua estrangeira através dos mesmos moldes que aprenderam, pois lhes são mais imediatos como fonte de experiência vivida.

O Professor A, nesse aspecto de utilizar diálogo e contextualização para dramatização, retira a linguagem oral de um plano secundário e oferece a ela o protagonismo da ação pedagógica, indo de encontro com as tendências do Método Comunicativo.

Fica claro que os adolescentes, quando levados a trabalhar a oralidade de modo prazeroso e utilizando contexto cultural, possuem interesse em realizá-lo. A motivação dada pelo Professor A fez com que fosse relatada a interlíngua, caracterizada pela interferência da LM na pronúncia dos alunos do Colégio I. Interessante é notar que o Colégio II não realizou a atividade de criação, somente de cópia. Muitas hipóteses podem ser levantadas a partir desse fato, em especial a de

que os alunos do Colégio II, escola pública, não têm frequência de elaboração de enunciados linguísticos e, provavelmente, possuam maior dificuldade em registrá-los.

Quanto à experiência da Professora B, fica claro que nas atividades propostas o ideal seria a utilização da língua falada em seu modelo de contextualização real e não o uso da fala de forma mecânica, por meio de uma gravação de leituras. Porém, como foi demonstrada, a situação disposta pela professora tratava justamente de uma programação de rádio que, em sua maioria, possui um roteiro e script de fala por parte dos apresentadores. Mesmo em telejornais pode-se notar textos de apoio, imagina-se que na rádio também se utilizem, portanto, não foge de uma situação de fala e, de qualquer modo, é uma proposta que abrange e motiva a oralidade da língua estrangeira na sala de aula.

Contudo, faz-se necessário reiterar que o objetivo da oralidade não é somente saber fonologia, sintaxe, vocabulário e semântica, mas também ser capaz de fazer uso desse conhecimento apropriadamente em comunicação real e para tal faz-se o questionamento: esses professores alcançaram com suas atividades alguma efetivação da oralidade que poderá ser utilizada posteriormente em contexto real?

Provavelmente, nesse aspecto, o Professor A obteve maiores êxitos. A utilização do vocabulário, da situação e a interação entre os alunos no momento de prestigiar a culinária argentina provavelmente possibilitará a lembrança de tais ações na memória de seus alunos. Isso se explica porque, como citado anteriormente, de acordo com Dubin & Olshtain (1977), o papel do professor deve ser o de facilitar o aprendiz a desenvolver suas próprias capacidades e recursos interiores para realizar adequadamente suas tarefas.

Sendo assim, é interessante observar como as tendências de ensino se mesclam na atualidade e fazem parte, simultaneamente, no cotidiano dos educadores, pois percebemos uma professora que adquiriu L2 por meio de métodos modernos utilizando em suas aulas métodos tradicionais, de repetição. Do mesmo modo, vemos um professor que se tornou proficiente por meio de estudos que focavam métodos de contextualização de fala, aplicando em suas aulas metodologias e abordagens como os de Gramática e Tradução; ou seja, ambos utilizando vertentes e visões de períodos e propostas – de certa forma até - divergentes.

Conclui-se que a atualidade deixa que as metodologias dançam em sala e se enlacem, separem-se e sigam bailando a cada uma das aulas; a fim de que o aluno

possa chegar ao aprendizado não pelo melhor ou pior método, senão por todas as tentativas válidas.

Quando se fala da Professora B utilizando repetição e do Professor A utilizando gramáticas não se está julgando-os negativamente - embora a expressão utilizada tivesse sentido de justamente mexer com o leitor e levá-lo a crer nessa afirmação. Está-se, simplesmente, demonstrando que a sala de aula é um organismo vivo, um ambiente que necessita de interação e da arte de ensinar, utilizando dos métodos, abordagens e desafios diversos que o profissional possa oferecer.

É louvável perceber em jovens profissionais, de formação recente e de habilidades tão contrastes que ambos são capazes de passear entre as metodologias e obter, em sala de aula, resultados promissores.

Interessantíssimo é saber que alunos do ensino público conversam com seu professor de espanhol uma aula inteira, em português, sobre cultura argentina. Mais interessante é saber que uma professora de bases tecnológicas é capaz de estipular tantas regras e delimitações, como mostrar o caderno completo com anotações da lousa, a fim de que seu aluno realize registros das aulas e possua em seu cotidiano a prática de guardar - afinal foi por meio de anotações como essas, de alunos escrevendo falas e palavras da lousa que o pai da linguística, Ferdinand de Saussure, obteve o êxito póstumo.

Estamos diante de um avanço significativo no ensino de língua estrangeira. Ao fecharem-se as portas, a sala de aula se transforma em palcos de talentos natos e de jovens com futuro promissor nas línguas. É arriscado afirmar, mas o espanhol ganhou força nas últimas décadas, por algo além do Mercosul. Ganhou êxito por ser uma língua que instiga as pessoas pelo gosto de usá-la, ao invés de atrair exclusivamente pelo mundo dos negócios.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M, H. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. In: Contexturas: **Ensino Crítico de Língua Inglesa**, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? In: **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. cap. p. 279-326.
- BRABO, OTERO, M.L. **Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP. 2001.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Second Edition. New Jersey. Prentice Hall, 1987.
- BUGEL, T. **O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. M. (2000). **Los estudios de Lengua Española en Brasil**. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, p. 35-58.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1965.
- CRUZ, M.L.O.B. **Estágios de Interlíngua: Estudo Longitudinal Centrado na Oralidade de Sujeitos Brasileiros Aprendizes de Espanhol**. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese de Doutorado.
- DONATO, R. **Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom**. In: Lantolf, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p.27-50. 2000
- DUBIN, F. and OLSHTAIN, E. **Facilitating Language Learning: A Guidebook for the ESL/ EFL Teacher**. New York: McGrawHill. Fletcher, M. and J. Buss, 1977. 44
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition** 12. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- FAERCH, C.& KASPER, G. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: **FAERCH, C.& KASPER, G. (eds.) Strategies in Interlanguage Communication.** London: Logman, 1983.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.
- HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom.** New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2001
- HYMES, D.H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995.
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language learning and acquisition.** Oxford: Pergamon. 1982.
- KRZESZOWSKI, T. **Contrasting Language: the Scope of Contrastive Linguistics.** Berlin/New York, M. de Gruyter, 1990.
- LICERAS, J.M. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua.** Madrid: Visor. Dis. S.A. 1992.
- La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal.** Madrid: Editorial Síntesis, 1996. UNESP - Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos - Unesp/Redefor - D07- 2a Edição 2011/2012
- MARCUSCHI, L. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de línguas. In: **Revista ANPOLL**, no. 4 pp 137-145, 1998.
- MORENO, F. **Producción, expresión e interacción oral. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.** Madrid: Arco Libros, 2002.
- PAIVA, V. L. M. O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso.** Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999. p. 359-78.
- PARKINSON DE SAZ, S.M. **La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica.** Madrid: Arco Libros, 2000.
- PICA, T. et al. **Language learning through interaction. Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 3, p. 343-76, 1991.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 45
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Trad. AntônioChelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.
- SELINKER, L. **Interlanguage.** In: IRAL Vol.10 No. 3 pp 209-231, 1972.

_ & LAMENDELLA, J. **Fossilization in Interlanguage Learning**. In: TESOL 78 EFL. Polices, Programs Practices. Pp 240-249, 1978.

_ **The current state of IL studies an attempted critical summary**. In: DAVIES, A, CRIPER, C & HOWATT, APR. **Interlangue**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

_ & LAKSHAMAN, U. **Language transfer and fossilization: the multiple effects principle**. In: SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised Edition Philadelphia, 1992.

_ **Rediscovering Interlanguage**. New York: Longman, 1994.

SKEHAN, P. **Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning**. In: Bygate, M.; Tomkyn, A.; Williams, E. (Ed.). **Grammar and the language teacher**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, p. 175-199. 1994.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes. They Generate: a step towards Second Language Learning. In: **Applied Linguistics**. Vol. 16. No. 3. Oxford University Press, 1995.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M. & Madden, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge (MA) Newbury House Publishers. Pp. 235-253, 1985.

UNESP - Metodologia da Pesquisa Científica: **Fundamentos Teóricos** - Unesp/RedeFor - D07- 2a Edição 2011/2012

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. **Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Incluye pensamiento y lenguaje: conferencias sobre Psicología**. Obras Escogidas II. Trad. José María Bravo. Madrid: Visor, 1982.

_ **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_ **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Paulo Bezerra.

São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_ **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICE A – Pesquisa sobre proposta de atividades de espanhol para trabalhar a oralidade na sala de aula.

1. Nome:

2. Idade:

3. Há quanto tempo trabalha como professor de língua espanhola?

4. Cidade e UF:

5. Você trabalha em escola pública ou privada?
6. Qual curso superior você cursou?
7. Aprendeu o idioma espanhol na faculdade?
8. Tem vivência no exterior?
9. A instituição que trabalha adota algum material didático?
10. Você segue o material didático adotado?
11. O material possui atividades para treinar a oralidade?
12. Como você trabalha a oralidade em sala?
13. Você faz uso da Língua Espanhola na sala de aula?
14. Os alunos fazem uso do espanhol durante as aulas?
15. A escola faz alguma exigência que as aulas sejam em espanhol ou não se envolve na proposta de ensino da língua estrangeira?
16. Como professor, você exige que os alunos falem espanhol em sala?
17. Quando exigido o uso da língua estrangeira, os alunos deixam de participar da aula?
18. Que tipo de atividades realiza para trabalhar a oralidade?
19. Usa a repetição em sala?
20. Relate uma proposta de atividade realizada em sala de aula.
21. Como os alunos receberam a proposta de atividade?
22. Como foi o comprometimento dos alunos com a atividade?
23. As atividades foram bem desenvolvidas por todos e no prazo estipulado?
24. Como o professor deve agir com a falta de comprometimento dos alunos?
25. Como pode usar a tecnologia a favor da prática da oralidade? Comente.