



PAULO ROBERTO SEHNEM

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DISCIPLINA X ATIVIDADE

Itajaí (SC)
2006

PAULO ROBERTO SEHNEM

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DISCIPLINA X ATIVIDADE

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

Itajaí

2006

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

PAULO ROBERTO SEHNEM

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DISCIPLINA X ATIVIDADE

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 15 de agosto de 2006.

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof. Dr. José Marcelo de Freitas de Luna

Membro Externo:

Prof. Dr. José Endoença Martins

Membro representante do colegiado

Prof^a. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Dedico este trabalho em primeiro lugar a “Deus” por me dar esta chance que muitos não tem, em segundo lugar a meus pais pela maravilhosa educação que me deram e dão até hoje, a meu orientador pela colaboração e repasse de seus conhecimentos, a minha esposa Rosana pela compreensão e apoio, e por fim a minha filha Sara, por completar meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao

Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

Pela orientação desde o início desta dissertação, pelas diretrizes seguras e permanente incentivo na elaboração deste trabalho.

A

meu pai e minha mãe,

pelo total apoio a minha formação e incentivo pela busca do conhecimento e da verdade.

A

minha esposa e minha filha,

pela compreensão e apoio durante esta caminhada.

Aos

Meus irmãos,

por compartilharem os desafios.

Aos membros da banca,

Prof. Dr. José Endoença Martins e Prof^ª. Dra. Luciane Maria Schlindwein,

pela propriedade das contribuições.

Aos

meus amigos,

pelo incentivo e energia compartilhados.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta resultados de sua investigação acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), cujo objetivo foi o de investigar o atingimento dos objetivos de fluência oral das escolas de Joinville, com base na competência comunicativa. Motivados pela problemática dos diferentes resultados obtidos ao final do Ensino Médio, em escolas regulares (ER) - (públicas ou privadas), e ao final dos níveis avançado/superior, em escolas especializadas (EE) - (nesse ramo), propomo-nos investigar os aspectos principais que as caracterizam e as distinguem em sua natureza. A caracterização procedeu com base nas modalidades desenvolvidas por Luna (1995) em Disciplina e Atividade. Guiamo-nos por três hipóteses. A primeira, de que ER trabalham o ELE como Disciplina e as EE trabalham o ELE como Atividade. A segunda, que a ER trabalha o ELE em condições desproporcionais aos objetivos a que se propõe alcançar, e a hipótese central, de que as escolas que trabalham o ELE como Atividade tem um atingimento maior, ou pleno, em relação às que trabalham como Disciplina. Investigadas foram 14 escolas da cidade de Joinville que ensinam o idioma a mais de três anos. Verificou-se através da caracterização e do levantamento das condições de oferecimento do ELE, que o número de alunos em sala de aula, a carga horária semanal e total, a disposição e disponibilização das salas e horários são as características mais marcantes de diferenciação entre as ER e as EE, fazendo perceber também, que as condições desproporcionais em que se trabalha o ELE nas ER, impossibilitam, na maioria das vezes, o desenvolvimento da destreza oral, que faz com que o aluno se motive para continuar aprendendo. Quanto ao atingimento dos objetivos de fluência oral, pode-se afirmar que a ER não atingiu os Objetivos de destreza oral, tanto na formatação da avaliação, quanto no resultado da mesma. A EE aproxima-se desses moldes na construção do instrumento, e os alunos atingiram esses Objetivos, demonstrando capacidade de contextualizar as respostas e as produzindo com estruturas gramaticais coerentes e condizentes com o nível estudado e, principalmente, apresentando desenvoltura comunicativa, sem demasiada hesitação, pois o objetivo da AC é a comunicação efetiva, o que foi claramente percebido apenas na EE. De todas as formas, essa pesquisa corrobora com o que afirmou Luna (1995) sobre a modalidade a ser utilizada nas ER, que aponta para a necessidade de se manter a Disciplina trabalhada como Atividade. Essa atitude, é claro, geraria a necessidade de um remodelamento ou reordenamento dos componentes dos cursos de línguas nas ER, para que sejam considerados comunicativos, ou que pelo menos seu foco seja a competência comunicativa e, assim, atendam às necessidades da sociedade atual.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira, língua estrangeira, fluência oral, abordagem comunicativa.

ABSTRACT

This work presents results of studies on the teaching of Spanish as a foreign language, and seeks to investigate whether the goals of verbal fluency are achieved by schools in Joinville, based on communicative competence. Motivated by the different results obtained in the end of Secondary School, in regular schools (public or private), and at the end of the Advanced/Superior levels, in specialized language schools, we undertook to investigate the main aspects that characterize and distinguish them. This characterization was based on the modalities developed by Luna (1995) - Discipline and Activity. The study was based on three hypotheses. The first is that regular schools teach foreign language as a discipline, while specialized language schools teach foreign language as an Activity. The second is that the regular schools teach foreign language in conditions which are disproportional to the goals that they propose to achieve, and the central hypotheses is that the schools that teach foreign language as an Activity have a higher, or fuller achievement, than those that teach language as a discipline. Fourteen schools in the city of Joinville were studied, which have been teaching Spanish for more than three years. It was observed, through the characterization and a survey of the conditions in which the teaching of Spanish as a foreign language was offered, that the number of pupils in the classroom, the weekly and total number of class hours, the arrangement and availability of classrooms, and the timetables, are the main differences between the regular schools and the specialized language schools, also demonstrating that the disproportional conditions with which Spanish as a foreign language is taught in the regular and the specialized language schools, in the majority of cases, does not enable the development of oral fluency, causing the student to become demotivated. As for the achieving the objectives of oral fluency, it can be affirmed that the regular schools do not achieve oral ability, either in the formatting of the evaluation, or in their own results. The specialized language schools come closer to these goals in the construction of the instrument, and the pupils do achieve these objectives, demonstrating a capacity to contextualize responses and produce grammatical structures that are coherent and appropriate to the level studied, and generally presenting communicative ability, without long pauses or hesitations, given that the objective of the communicative approach is effective communication, which was clearly observed only in the specialized language schools. In every way, this research corroborates the affirmation of Luna (1995), on the modality to be used in regular schools, which indicates a need to maintain the Discipline taught as an Activity. This attitude would clearly require a re-modeling or re-ordering of the components of languages courses in regular schools, if they are to be considered communicative, or at least its focus would need to be on communicative competence, and thereby fulfill the needs of today's society.

Key-words: Spanish as a foreign language, foreign language, verbal fluency, communicative approach.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária por dia e por semana	47
Tabela 2 – Carga horária total do curso.....	48
Tabela 3 – Número de alunos em sala de aula	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais abordagens do ensino de LE	33
Quadro 2 – Principais contribuintes da criação e fundamentação da AC	36
Quadro 3 - Princípios norteadores da AC.....	36
Quadro 4 – Precisão e Fluência na AC.....	39
Quadro 5 - Escolas regulares que ensinam espanhol em Joinville – S.C	45
Quadro 6 - Escolas especializadas que ensinam espanhol em Joinville – S.C.....	46
Quadro 7 – Material didático utilizado pelas escolas	49
Quadro 8 – Quadro comparativo das características das ER e EE	53
Quadro 9 – Objetivos educacionais ER e EE	55

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE TABELAS.....	VIII
LISTA DE QUADROS.....	IX
1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Movimentos do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil	18
2.2. LE e ELE – Língua Estrangeira e Espanhol como Língua Estrangeira	22
2.2.1 Ensinada como disciplina	23
2.2.2 Ensinada como atividade	28
2.3. Abordagens metodológicas.....	31
2.4. Abordagem Comunicativa	33
2.5. Destreza oral	38
2.6. Objetivos educacionais	40
3. METODOLOGIA	42
3.1 População e amostra	42
3.2. Caracterização	43
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
4.1. Das modalidades	47
4.2. Dos objetivos	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
7. ANEXOS	67

1. INTRODUÇÃO

Nessa última década houve uma crescente demanda pelo ensino de espanhol em âmbito nacional. Escolas públicas e privadas, regulares e especializadas, passaram a adotar o idioma espanhol como parte de suas grades curriculares.

Confirma Tenorio-Mejía (1998) que a demanda pelo espanhol é crescente, seja nos centros públicos de ensino, seja nos privados. Esse avanço pode ser percebido pelo aumento da criação, a exemplo, de Centros de Ensino de Línguas¹ (CELs), ou da criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas² (CELEM) e outros centros de ensino de idiomas; pela crescente procura pelo Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (D.E.L.E.), com 185 inscritos em 1989, passando para, aproximadamente, 5000 em 1997; e pela crescente opção pelo idioma espanhol nos exames de vestibular (de 22 em 1994, passou para 30 em 1995 o número de universidades públicas a oferecer o espanhol como opção).

Conforme Jacob (2004), esse aumento progressivo (referindo-se ao ensino de línguas estrangeiras em geral) pode ter ocorrido por várias causas. Uma delas seria o fato de muitos dos cursos oferecidos na rede oficial e particular de ensino não fornecerem subsídio suficiente para um aprendiz utilizar na comunicação, pelo menos parcialmente, a língua oferecida; outra causa seria o mercado de trabalho, que cada vez mais exige competência comunicativa em uma ou mais línguas estrangeiras.

Essa competência, a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de se expressar oralmente é a que se sobressai em grau de importância como objetivo a se alcançar ao final de um curso de línguas, porque falar outros idiomas tem se mostrado um diferencial no mercado de trabalho atual e, por isso, sua procura se intensifica.

Conforme Jorge (2000), através da aprendizagem de diferentes línguas, tornamo-nos mais capazes de compreender não só a própria cultura, mas a pluralidade do patrimônio sócio-cultural de outras nações, além de desenvolver a capacidade de interação do cidadão com o mundo globalizado e também um outro olhar sobre a língua materna, bem como possibilitar o

¹ O governo do Estado de São Paulo, pelo decreto n° 271, de 20/11/1987, cria e implanta, de imediato, os CELs (Centros de Ensino de Línguas), cuja finalidade é oferecer aos alunos oficiais de 2° grau a oportunidade de estudar outras línguas estrangeiras, além do inglês, que já era obrigatório. (p. 57)

² O governo do Paraná, pela resolução secretarial n° 3546/86, criou o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), o qual iniciou suas funções em 1988, com a finalidade de desenvolver cursos de língua e cultura alemã, francesa, **hispânica**, inglesa, italiana, japonesa, ucraniana, árabe, polonesa e hebraica, a fim de estimular e facilitar a inclusão dessas línguas nos currículos plenos do Sistema Educacional do Estado do Paraná.

acesso a diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos – fundamentais para inserção no mundo acadêmico.

Percebe-se, dessa forma, que a língua estrangeira passa a ser vista como conhecimento relevante a ser disponibilizado em qualquer escola e a qualquer aluno.

De acordo com a LDB (PCNs, 1999, p.147),

... as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhe foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Porém, adquirir (ou readquirir) o status de disciplina equivalente às outras do currículo não garantiu o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas regulares.

Por sua vez, "...a aprendizagem de língua estrangeira pode ser percebida como mais um direito de todo brasileiro, e à escola compete a responsabilidade de ensinar, com eficiência, outros idiomas" (JORGE, 2000, p. 90). Porém, na maioria dos casos, essa responsabilidade é atribuída às escolas pagas (Especializadas), tendo-se, assim, uma situação de restrição do acesso ao aprendizado de uma outra língua, fugindo dos aspectos fundamentais do papel da escola, que é o de garantir a todos direitos iguais de acesso ao conhecimento.

A preocupação com o acesso ao conhecimento e a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem de LE podem ser percebidas na maior parte dos trabalhos acadêmicos, artigos de jornal e outros materiais revisados.

Com algumas afirmações ou indagações, pode-se apresentar, em parte, as preocupações que pairam sobre o ensino de LE.

Como exemplo, "... via de regra, um estudante é submetido a cursos regulares de língua estrangeira durante, pelo menos, sete anos de sua vida escolar, sem que, ao final do processo, seja capaz de comunicar-se de modo razoável na língua estrangeira." (JOVANOVIC, 1992, p. 181)

Ou ainda: "Por que alunos que começam a ter contato com o idioma estrangeiro na 5ª Série concluem o ensino fundamental sabendo quase nada e a mesma situação se repete no Ensino Médio?" (CORREIO POPULAR, 19/02/2004)

Além da semelhança entre as enunciações, podemos observar a proximidade de datas que nos remetem a pensar que esta é uma problemática atual. Dessa forma, *repensar o modelo de ensino* (também usado como título do artigo citado) representaria uma questão teórica e prática do mundo contemporâneo.

Cabe-nos aqui afirmar que a preocupação com os modelos de ensino e seus resultados é recorrente. Essas e outras perguntas vêm sendo feitas há, pelo menos, dois séculos na Europa, em meados do século XIX.

Naquele continente, a inquietação de professores e pais de alunos quanto à não possibilidade de se conseguir, mesmo após longa exposição ao estudo de uma LE, a habilidade oral esperada deu origem ao chamado Movimento de Reforma do Ensino de Línguas Estrangeiras.

A Reforma Curricular na Europa, apesar de manifestações anteriores por vários autores a partir do início do século XIX, em países como a Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos, teve seu marco oficial com a publicação do panfleto *Der Sprachunterricht muss umkehren*, por Wilhelm Viëtor, em 1882. O trabalho pró-reforma, anterior a Viëtor, não conseguiu ganhar o reconhecimento da comunidade científica pelo caráter isolado de cada uma das propostas e por não se encontrar, naquele momento, institucionalizada a profissão de professor (LUNA, 2000).

Viëtor era professor de línguas estrangeiras no seu país e professor de alemão na Inglaterra. A inquietação que o levou a escrever, além do panfleto, várias obras sobre fonética, lingüística aplicada, fonologia e didática fundamenta-se na estruturação curricular do ensino de línguas do seu país. A aprendizagem de língua estrangeira se reduzia a métodos que não incentivavam o aluno a desenvolver a competência comunicativa almejada.

A motivação que guia Viëtor a escrever, de forma eloqüente e apaixonada, o panfleto é a mesma que moveu boa parte dos profissionais envolvidos com o ensino de línguas na Alemanha e em outros países na Europa. Ele se apresenta como convicto de que o ensino de línguas no seu país estava estruturado de forma a sobrecarregar os alunos, sem que se atingisse proficiência alguma. (LUNA, 2000, p.90)

Pode-se notar, dessa forma, que as metodologias de ensino das línguas clássicas, como o enfoque da gramática-tradução, vão dando lugar às inovações provenientes desses princípios elaborados e difundidos pelo Movimento de Reforma.

Este Movimento deu base para o surgimento de outras abordagens de ensino de línguas estrangeiras, que foram permeando as práticas de Instituições e Escolas do mundo inteiro.

Mesmo com os avanços teóricos em termos de conceituação e abordagens de ensino e da crescente produção de materiais didáticos,

Algumas instituições seguem fiéis a abordagens que lhe garantiram sucesso há algumas décadas atrás; outras instituições nem sequer têm noção do que seja abordagem: outras, por terem estrutura econômica mais sólida, encontram-se em centros urbanos mais importantes e estarem, assim, mais expostas às mudanças

impostas pelo competitivo mercado de livros didáticos, tomam conhecimento de novas abordagens e as adotam, como se essas fossem verdade final em que se basearem para desempenhar a tarefa a que se propõem.(FRAGA, 1993, p. 139).

É nesse contexto que brevemente podemos apresentar o ensino de LE em território nacional. Para comprovar essa afirmação, podemos citar os resultados de duas pesquisas recentes, realizadas na UNIVALI, no ano de 2004.

Em sua pesquisa, Ayala (2004) afirma que

...em função destes fatores (carga horária insuficiente, número excessivo de alunos em sala, falta de recursos e de materiais didáticos) os professores de língua espanhola demonstram uma impossibilidade de alcançar o objetivo proposto para sua disciplina dentro do método comunicativo, ou seja, o de desenvolver uma competência comunicativa com o equilíbrio das quatro destrezas lingüísticas, apresentando assim, uma dissonância em relação às recomendações dos PCNs. Como conseqüência, utiliza uma metodologia em que prioriza o ensino da gramática com resolução de exercícios escritos do tipo "preencher lacunas". O aluno recebe a informação e a memoriza para fins de avaliação, esquecendo-se do que aprendeu em um curto período de tempo.

Na seqüência, em Nascimento (2004),

A avaliação do grau de atingimento dos alunos em relação aos objetivos propostos pelos PCNs e pela Proposta Curricular de Santa Catarina, ao término do ensino médio, revelou através deste trabalho que a maior parte dos alunos, 97,85%, não atingiu os objetivos propostos para o ensino de língua estrangeira o que se verificou com auxílio do Teste de Nivelamento de Turner, (1997); desta forma pôde-se afirmar que 2,15% dos alunos atingiram os objetivos propostos pelos PCNs e Proposta Curricular de Santa Catarina em leitura e compreensão em língua Inglesa, no segundo semestre de 2003, nas escolas da Rede Pública Estadual de Itajaí.

Esses são resultados de pesquisas que merecem observação mais apurada, pois retratam uma situação preocupante. Como conseqüência, observa-se o aumento da procura por escolas especializadas nesse ensino. Este fato é também reconhecido pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, p. 149): “O que tem ocorrido, ao longo do tempo, é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas”.

Um outro problema que nos ocorre é que as Escolas especializadas oferecem seus produtos educacionais mediante preços que, muitas vezes, não são acessíveis ao poder aquisitivo do povo brasileiro.

Afirma Luna (1995), referindo-se ao ensino de inglês, ser necessário lembrar que o ensino deste idioma nas escolas especializadas tem um custo financeiro compatível apenas com alguns poucos orçamentos familiares brasileiros, o que acontece não apenas com o inglês, mas também com os outros idiomas que são oferecidos atualmente nas escolas

especializadas de todo o território brasileiro, o alemão, o francês, o italiano, o japonês, o **espanhol**, entre outros.

Como a grande maioria dos brasileiros, não tive a oportunidade de estudar qualquer idioma estrangeiro, tanto pelo fato de as escolas em que freqüentei os ensinos fundamental e médio não o oferecerem, tanto por motivos financeiros.

A experiência pessoal como estudante de Língua Estrangeira (LE) foi a seguinte: até a conclusão do Ensino Médio (EM), tive apenas a oportunidade de estudar o idioma inglês e durante o período de um ano. Experiência esta, que passou sem deixar marcas ou conhecimentos operantes para usos posteriores. Ao ingressar na Universidade da Região de Joinville (Univille), para cursar Pedagogia, tive a oportunidade de fazer um semestre da disciplina Espanhol. Porém, ao transferir o curso para outra faculdade, a Associação Catarinense de Ensino (ACE), meu contato com idiomas novamente cessou.

Ao término da graduação e início da especialização, reiniciei esse contato, cursando alemão e espanhol simultaneamente. Após esse ano (1999), dediquei-me especificamente ao estudo do espanhol. Impulsionado pelas oportunidades profissionais geradas pela demanda/necessidade de professores na escola onde lecionava, busquei aperfeiçoar-me no ensino de ELE. Entre cursos no Brasil e no exterior, tornei-me professor deste idioma. Atuei e continuo atuando tanto em escolas de ensino regular quanto em escolas especializadas no ensino de LE. Entendemos como escola regular (ER), escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e, como escolas especializadas (EE), as escolas ou institutos que ensinam exclusivamente idiomas, os chamados “cursinhos” de línguas.

Com essa prática docente, pude perceber uma acentuada discrepância em alunos concluintes do EM e alunos concluintes dos cursinhos de idiomas. Entre os resultados obtidos nos dois segmentos educacionais, as escolas *regulares* (públicas ou privadas) apresentam alunos de leitura não fluente, expressão verbal muito limitada ou, por muitas vezes, nula e conhecimento gramatical apenas superficial; e as escolas especializadas (como CCAA, Wizard, Fisk, etc), alunos, na maioria dos casos, com desenvoltura comunicativa de bom a alto nível.

Essa realidade descrita acima expressa na maioria das ER, provavelmente, deve se entrelaçar com a história da grande maioria das pessoas que, em algum momento, freqüentaram as redes oficiais de ensino.

O que mais chama a atenção é o fato de que os alunos que estão expostos ao ensino de espanhol (e outros idiomas) em escolas regulares, se quiserem ter um bom domínio das

habilidades de ler, escrever, interpretar e falar, tendem a buscar outros recursos, ou aulas particulares, ou escolas especializadas.

Não nos cabe generalizar o insucesso deste segmento educacional, mas, como pesquisador, instigo-me a uma investigação mais detalhada deste objeto: o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em Escolas Regulares (ER) e em Escolas Especializadas (EE).

Com a intenção de conhecer um pouco mais a realidade dessas escolas, em se tratando desta área de ensino – espanhol para estrangeiros, propomo-nos a investigar os aspectos principais que as caracterizam e que as distinguem em sua natureza.

Esses dois segmentos educacionais, teoricamente, propõem-se a desenvolver e a atingir os mesmos objetivos: ensinar ou desenvolver habilidades relacionadas à língua estrangeira com vistas ao uso destas na comunicação, tanto oral como escrita.

Acreditamos ser esta pesquisa uma forma de contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de ELE no Brasil, bem como uma reflexão sobre como esta disciplina é vista e trabalhada na comunidade escolar.

A presente pesquisa emergiu, dessa forma, da inquietação proveniente do embate entre a prática docente do autor em escolas regulares e escolas especializadas, proporcionando algumas reflexões, produzidas, aqui, como questões de pesquisa:

- 1) Por que à escola especializada é atribuída a credibilidade de eficiência no ensino de LE?
- 2) Quais são as características que marcam a dessemelhança entre as escolas regulares e especializadas?
- 3) Que objetivos educacionais norteiam a prática pedagógica nas escolas regulares? E nas especializadas? Elas os atingem?
- 4) De que metodologias elas se usam para atingir estes objetivos?

Temos, como objetivo primordial desse trabalho, investigar o grau de atingimento dos Objetivos³ de fluência oral - com base na abordagem comunicativa - das escolas da cidade de Joinville, Santa Catarina.

Com vistas ao cumprimento dos objetivos dessa pesquisa, tomamos como objetivos específicos deste trabalho os seguintes:

³ Trataremos de Objetivos (com letra maiúscula) os relacionados com objetivos educacionais; e de objetivos (com letra minúscula) os objetivos do trabalho, da pesquisa.

- Caracterizar as modalidades de ensino/aprendizagem de ELE nos dois segmentos educacionais;
- Examinar condições pelas quais se dá o ensino de ELE em ambos segmentos;

Para tal, utilizamos técnicas de pesquisa, como entrevista estruturada, visitas às escolas para coleta de fontes primárias e aplicação de teste.

Na primeira parte da pesquisa foi feita a seleção das escolas, seguida pela aplicação da entrevista estruturada, cujo objetivo era o de caracterizar as escolas regulares (ER) e escolas especializadas (EE), segundo sua natureza⁴.

Paralelamente a isso, coletou-se os Objetivos das escolas em questão, para que, após a caracterização, fosse feito o cruzamento entre as características e os Objetivos a que se propuseram atingir. Após essa etapa, uma ER e uma EE foram selecionadas para o fornecimento do teste usado ao término do curso, para que sejam, posteriormente, aplicados a uma população de até 05 alunos cada.

Esse teste teve como objetivo avaliar a fluência oral, sendo a Abordagem Comunicativa (AC) sua fundamentação, por tratar-se da abordagem que melhor representa, fundamenta e possibilita o alcance dos interesses no aprendizado de línguas, ou seja, a comunicação.

Este trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma breve descrição dos movimentos do ensino de LE no Brasil, a delimitação das modalidades de ensino, disciplina e atividade, uma breve discussão sobre as abordagens e metodologias de ensino, com especial atenção à abordagem comunicativa, e, para finalizar, foram feitas algumas considerações sobre fluência, destreza oral e objetivos educacionais.

No segundo capítulo, foram feitas a apresentação, a análise e a discussão dos dados coletados, através da caracterização das escolas a partir das categorias de análise, explicadas e aplicadas. Foram apresentados e discutidos os objetivos coletados, bem como a apresentação e análise dos resultados obtidos com o teste de destreza oral.

No último capítulo, apresentaram-se as considerações sobre a análise realizada na caracterização e testagem dos alunos participantes do processo de ensino/aprendizagem dos dois segmentos educacionais.

⁴ Quanto à natureza e nomenclatura, utilizaremos o termo disciplina (com letra minúscula) para nos referir à outras disciplinas da grade curricular, podendo estar relacionadas à matéria, crédito, curso. Já o termo Disciplina (com letra maiúscula) se refere ao espanhol ensinado como disciplina.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Movimentos do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil

Estudar uma língua estrangeira na atualidade pode ser visto como exercer a cidadania, ir ao encontro do mundo, utilizar-se de um direito conquistado através da luta pela democratização do ensino. Todo cidadão tem direito à educação, e, como parte dessa educação, o aprendizado de Língua Estrangeira (LE). Direito, também, o de estudar o idioma que mais se ajuste ao contexto sócio-cultural e político vigente e às influências mercadológicas de integração de sua região. O contrário pode caracterizar Imperialismo lingüístico, no caso do Brasil, o ensino de inglês. Mesmo com sua justificada importância, deixa-se de monopolizar este idioma e abrem-se as portas para outros idiomas que adquirem importância internacional.

Falar/estudar inglês, até o final da década de 90, significava status, representava falar a língua do primeiro mundo, entrar em contato com a cultura de países economicamente dominantes, falar/estudar a língua de Holliwood, de Las Vegas, falar a língua da informática etc. Em contrapartida, isso é pactuar com a dominação calada, pois

O imperialismo lingüístico considera que o ensino da língua inglesa não acontece repentinamente, pois está relacionado à política, à economia e ao fato do mundo não ter escolhido livremente o inglês como sua língua, uma vez que, de formas diferentes, as pessoas viram-se forçadas a aceitar o inglês por sujeição às relações de marcada desigualdade no mundo. (BRAINY ENCYCLOPEDIA, 2004)

Em oposição ao imperialismo lingüístico, defende-se hoje a abertura da possibilidade de se estudarem outros idiomas e de forma opcional. Algumas línguas vêm se destacando como opção de ensino nas escolas brasileiras.

A língua de maior ascensão de ensino na atualidade, o espanhol, tem seus marcos iniciais no Brasil nos anos de 1934 e 1935, com a fundação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo, com o ensino de Língua e Literatura Hispânica, e, respectivamente, a Faculdade Nacional de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, no RJ e MG, ligado ao EM, já que seu papel precípua é preparar professores das disciplinas específicas para este nível de ensino.

Desse período até meados de 1989, o ensino de ELE tem caráter não obrigatório, e, pela carência de profissionais e materiais, “apesar da igualdade implícita na lei, produziu-se a quase total extinção do espanhol tanto no ensino oficial como no privado”. (DURÃO, 1980, p. 11)

Apenas a partir de 1989 alguns estados brasileiros aprovam leis que fazem obrigatório o ensino de espanhol no EM. (Idem p. 12)

O advento do Mercosul, em 1991, gerou a necessidade de contatos mais freqüentes entre comerciantes, diplomatas, turistas brasileiros, argentinos, paraguaios e uruguaios, que, até então, limitavam-se a utilizar o que conhecemos como “Portuñol”, uma mescla inconveniente e incorreta do português e do espanhol, motivando a implementação do ensino do espanhol no Brasil e do português nos outros três países. Este acordo foi firmado em 1992, no chamado “Plano Trienal para o ensino no Mercosul”.

É só a partir de 1996, com a nova LDB 9394/96, que o ELE passa a ser uma das opções de ensino efetivamente. Na rede oficial de ensino, passa a ser obrigatório no EM apenas em 2005. De uma forma mais abrangente e em outras palavras, podemos afirmar que o ensino de ELE se consolidou na Rede Oficial de Ensino, a partir do advento do Mercosul.

Durante o período abordado, mais precisamente entre os anos de 1942 (1ª lei) a 96 (última LDB), o clima de opinião⁵ a respeito da implantação da LE é favorável, oscilando somente no que diz respeito às séries a serem incluídas, se a partir da 5ª série, somente no EM ou ambos, EF e EM (STEIN, 2005, p.48).

Conforme Stein, sobre o clima de opinião, ficou evidente que a oferta de LE no Brasil está espelhada na legislação atual. Essa oferta teve altos e baixos. Iniciou em Nível Federal, em 1942, Lei 4.244/42. Teve apoio do governo Kubitschek em 1958, Lei 4.0606/58. Foi declinando durante o regime militar e desapareceu por completo do sistema educativo nacional em 1971, Lei 5692/58. A retomada do espanhol deu-se em Nível Federal, com a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991.

Se a oferta da LE e sua representação em forma de lei podem ser consideradas um movimento, seu caráter também tem variado ao longo do tempo.

Para nos referirmos à variação de caráter, tomamos como exemplo a legislação estadual paulista, que, em um curto período de tempo, oscila entre “caráter de recomendação”, de obrigatoriedade (disciplina) e de atividade.

⁵ O conjunto de atitudes e manifestos de pessoas e segmentos de uma determinada sociedade durante um período de tempo. (STEIN, 2005, p.38).

Costa (1987) afirma que o fato de os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de “recomendação” de acréscimo ao currículo de 1º grau contribui de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão fique sujeita a casuísmos e conveniências de momento.

Para este autor, no estado de São Paulo, isso pode ser evidenciado em vários momentos, ficando mais nítido em dois instantes:

- Em junho de 1980, explicitamente considerando-se, entre outras coisas, que o aproveitamento dos recursos humanos já existentes na rede estadual de ensino devia ser otimizado, regulamentou-se a questão pela resolução SE n.º 93/80. Isto significou para as escolas que contassem com professores efetivos de Inglês e Francês, em exercício, a obrigatoriedade de propor tais idiomas à opção dos alunos, sendo que o currículo de 1º grau, neste caso, poderia ser integrado por até duas Línguas Estrangeiras, incluindo-se cada uma delas em, pelo menos, duas das quatro últimas séries.
- Em dezembro de 1984, ao dispor sobre a elaboração do quadro curricular do ensino de 1º grau, a Resolução SE n.º 355/84, indicando alterações nos conteúdos do núcleo-comum e nos estudos obrigatórios, integrantes da parte comum, retirou o *status* de “disciplina” do componente curricular Língua Estrangeira, transformando-o em “atividade”. Como essa Resolução causou dificuldades de interpretação e de implementação em vários estabelecimentos de ensino, a Secretaria de Educação acabou por substituí-la pela Resolução SE n.º 1/85. Entre outras coisas, definiu-se o caráter de “atividades”, entendendo-se por isso que o rendimento escolar do aluno em Língua estrangeira, para fins de promoção far-se-á apenas com base na apuração de assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se fará para fins de acompanhamento e planejamento. (COSTA, 1987, p.8-9)

Conforme este autor,

... o primeiro pode ser interpretado como favorável as Línguas Estrangeiras, uma vez que se tornou obrigatório a sua proposição, já o segundo vem em seu prejuízo, uma vez que a perda do caráter reprovatório de um componente curricular automaticamente diminui o valor perante os alunos, e que o que menos importa à legislação é o lugar das Línguas Estrangeiras, na formação educacional do indivíduo. (COSTA, 1987, p. 9).

Podemos tecer algumas considerações a partir dessa caracterização do caráter do oferecimento da LE. Primeiro essa demonstração de falta de objetivos para com a LE marca o descaso em relação a uma questão fundamental para a sociedade, que está relacionada à democratização do acesso à educação em geral e, em particular, à aprendizagem de LE.

Em segundo lugar, a mudança de caráter do oferecimento da LE de disciplina para atividade deixa uma herança um tanto quanto negativa. Incorporou-se ao discurso/ prática de muitos administradores educacionais a não reprovação em LE, contribuindo para a descrença no aprendizado de LE em escolas regulares por parte dos pais, alunos e até mesmo dos professores. Nesse movimento, a LE readquire o *status* de disciplina, conforme última LDB (1996), porém herda dessa história a descrença conquistada pela não obrigatoriedade.

Como vimos anteriormente, o ensino de espanhol no Brasil não é recente, data mais de seis décadas. Muitas foram as línguas ensinadas em nosso país nos últimos séculos, o latim, o francês, o alemão, o italiano, o espanhol, o japonês, etc, tendo o ensino do inglês ênfase maior nas últimas décadas, em função dos aspectos econômicos e políticos.

O ensino de ELE tem experimentado um crescimento considerável nesses últimos vinte anos.

Para Fernández (in SEDYCIAS, 2005), a situação do espanhol no início do século XXI é de bonança, de auge e de prestígio.

Para este autor isso se deve a três fatores:

- a) El Mercado común del Sur, al que pertenecen Argentina, Paraguay y Uruguay, además de Brasil, se creó con la firma del Tratado de Asunción y hasta ahora ha servido principalmente de instrumento para el desarrollo de la auión aduanera. / ...
- / b) Un segundo factor que contribuye al crecimiento y al prestigio de la lengua española en Brasil es la creación de grandes empresas de origen español, un hecho notable desde hace apenas tres años (Telefónica, Ibelrola, Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya, etc.). / ... / c) Entre las causas de prosperidad y auge del español en Brasil conviene tener en cuenta un tercer factor: el peso de la cultura hispana, de la cultura en español. / ... / (Idem, p. 19-20)

A comprovação e a culminância desse processo de valorização e divulgação da língua e da cultura hispano-americana foi a aprovação do projeto de lei tornando o ensino da língua espanhola em caráter obrigatório nas escolas de ensino médio.

O Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona nesta sexta-feira, 05/07/05, às 15 h, no Palácio do Planalto, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo congresso Nacional no dia 7 de julho. (<http://portal.mec.gov.br/seb>, acessado em 23/08/2005)

Em contra partida, toda disciplina, para ser aprovada e implantada no sistema oficial de ensino, deve ser considerada relevante e ter características que contribuam para o aprimoramento do educando como cidadão, ou ser uma ferramenta para a inserção social. As disciplinas devem cumprir essa tarefa. Acredita-se, dessa forma, que a língua espanhola, por ter sido aprovada como disciplina, tenha um papel a cumprir na vida do alunado brasileiro.

Conforme Zamora (2004), o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo e das mais estendidas geograficamente; é o segundo idioma falado nos Estados Unidos; é a língua que mais se estuda como idioma estrangeiro nos países não hispânicos da América e da Europa.

Língua de importância internacional conta com aproximadamente 332 (trezentos e trinta e dois) milhões de nativos falantes, perdendo apenas para o número de nativos que falam o Mandarim, na China. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no

comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul. (SEDYCIAS, 2005, p. 38)

Conforme este autor, o espanhol deveria ser o idioma ensinado nas escolas brasileiras. Em sua defesa, enumera algumas razões pelas quais qualquer brasileiro deveria aprender espanhol. João Sedycias (in SEDYCIAS, 2005) destaca dez das que considera mais relevantes:

1. *Língua mundial. (É a segunda língua nativa mais falada no mundo);*
2. *Língua oficial de muitos países. (21);*
3. *Importância internacional. (É, depois do inglês, a segunda língua mundial como veículo de comunicação mundial – comércio – e terceira na política, diplomacia, economia e cultura);*
4. *Muito popular como segunda língua. (Principalmente no EUA e Canadá);*
5. *O Mercosul. (Como ferramenta comercial);*
6. *Língua dos nossos vizinhos. (Todos os países de fronteira falam espanhol - com exceção da Guiana, Suriname e Guiana Francesa);*
7. *Turismo. (Tanto para visitar países de fala hispana como para receber turistas hispanófonos);*
8. *Importância nos EUA. (13% fala o espanhol como primeira língua, o que representa um grande mercado consumidor);*
9. *O português e o espanhol são línguas irmãs. (Derivadas do latim vulgar);*
10. *Beleza e romance. (Não apresenta provas concretas, mas diz ser uma língua bonita, melodiosa e romântica).*

2.2. LE e ELE – Língua Estrangeira e Espanhol como Língua Estrangeira

Luna (1995) apresenta o ensino de língua estrangeira em duas modalidades de ensino, como Disciplina e como Atividade. A seguir, observaremos as características dessas duas modalidades de ensino, extraíndo a concepção, utilização e implicação da forma de ensino inerente a elas a partir do relato crítico executado pelo autor acerca das características das duas modalidades, cujas considerações subsidiarão uma análise mais aprofundada, por sua relevância neste trabalho.

O autor sugere essas modalidades do ensino de LE a partir de suas observações como professor e coordenador de cursos deste idioma nos mais variados níveis de conhecimento, em cursos especializados e em escolas de 1º e 2º graus.

Essa modalização sugerida naquele momento servirá de fundamento para compreender e analisar as características e o modo de trabalho desses dois segmentos educacionais que trabalham LE e ELE.

2.2.1 Ensinada como Disciplina

Quando ensinada como Disciplina, a LE costumeiramente possui uma configuração muito semelhante na maior parte das escolas que assim a tratam. A modalidade disciplinar está ligada às escolas cuja denominação seja regular, tanto pública quanto privada.

Como afirma Luna (1995), são poucos os alunos que reconhecem disciplina como algo atrativo, motivante. O termo disciplina carrega em si uma obrigatoriedade que não raramente faz o aluno desenvolver uma atitude negativa em relação ao seu cumprimento.

A partir dessas constatações e características apresentadas pelo autor, seguiremos uma análise mais aprofundada dessas categorias, que posteriormente servirá de base para a categorização da pesquisa.

Esta modalidade pode estar ligada às tentativas de trabalhar os idiomas de forma sistematizada, como as demais áreas de conhecimento, até porque já é considerada como relevante na formação integral do aluno.

Luna (1995) ressalta algumas das principais características do ensino de LE como Disciplina:

- 1 Única opção;
1. Livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente);
2. Elevado número de alunos em sala;
3. Métodos não assimilados pelos professores;
4. Falta ao professor conhecimento lingüístico;
5. Obrigatoriedade contrariada pela não reprovação;
6. Não credibilidade no aprendizado pelo aluno e até pelo professor.

Cada uma dessas características faz parte de um conjunto maior, que compõe o processo de ensino/aprendizagem.

1. Única opção:

Quando uma LE é obrigatória, a opcionalidade deixa de existir. Parece óbvio, porém a imposição de uma disciplina, quando não se está motivado para tal, passa a ser um fator desestimulante ao seu aprendizado.

Além do mais, se o aluno não for simpatizante da cultura e dos hábitos dos países da língua estrangeira, a dificuldade de entrosamento entre aluno e idioma pode ser ainda maior.

Por outro lado, a falta de opção é normalmente caracterizada pela falta de profissionais habilitados. Não está esta situação desvinculada das políticas educacionais do país, que também está ligado à formação desses profissionais.

Mesmo sendo uma opção, na maioria das escolas da rede oficial de ensino, a única opção em se tratando de LE é a disciplina de inglês.

Como relatado anteriormente, quanto ao seu caráter, no ano de 2005, o espanhol passou a ser obrigatório no Ensino Médio.

A lei prevê a implantação gradativa do ensino do espanhol, no prazo de cinco anos, e atribui ao conselho estadual de educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais. O artigo 1º do projeto diz que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula”. (<http://portal.mec.gov.br/seb>, acessado em 23/08/2005)

Mesmo invertendo a língua obrigatória do inglês para o espanhol, a situação não muda; a falta de opção pode ser considerada um grave entrave motivacional para o aprendizado do idioma.

Mesmo podendo o professor criar ou despertar a motivação, se o aluno não tiver afinidade e desejo de aprender a língua meta, o resultado pode estar comprometido.

Para Jacob (2004, p. 41) a meta é criar um programa instrucional que capitalize os desejos intrínsecos dos alunos para aprender, que focalize sua atenção no entendimento e que alimente valores acadêmicos.

A bem da verdade, oferecer opções de LE parece ser uma necessidade e implica o resultado do processo de ensino/aprendizagem.

2. Livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente):

Esta é uma característica não só observada no ensino de LE. Tem-se observado, principalmente em escolas públicas, que a prática pedagógica está bastante centrada no livro didático. Em muitos casos, o currículo do curso é a seqüência apresentada pelo livro. Pode-se lembrar, também, que muitas vezes a escolha desse material não conta com uma fundamentação adequada quanto aos objetivos determinados pela escola e a abordagem utilizada para o atingimento dos mesmos.

Para Bohn (1988, p. 293), os materiais não devem ser considerados como uma panacéia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais.

O livro didático deve ser visto como uma ferramenta, não única, útil e alinhada com os objetivos visualizados para aquele público. Torná-lo ou utilizá-lo como único instrumento de

ensino pode ser atribuir uma confiança desmedida e a-crítica que pode apenas fazer atingir os objetivos do autor do livro, não atingindo as necessidades da clientela em voga.

O professor deveria estar apto a selecioná-lo de acordo com essas necessidades, além de mesclá-lo com as muitas outras ferramentas de ensino já existentes, como a mídia, os impressos e tecnologias ligadas à informática.

3. Elevado número de alunos em sala (30 a 40):

Outro fator que caracteriza o ensino de LE como uma modalidade disciplinar é a quantidade de alunos em sala de aula, o que faz com que muitos professores confessem ser impossível, por exemplo, desenvolver atividades ligadas à comunicação com um número tão alto de aluno, que é quase nunca inferior a 20.

Atividades ligadas à comunicação são normalmente deixadas para segundo plano quando se tem muito aluno em sala. Na comunicação, a expressão oral pode ser considerada um fator motivacional, principalmente nas primeiras aulas, e, neste caso, a quantidade de alunos em sala de aula pode ser limitante para o aprendizado.

Ao se iniciar um curso de LE, o desenvolvimento de atividades comunicativas deve também iniciar.

Para Rivers (1975, p.158),

a introdução da atividade oral logo no começo do estudo é também importante para fatores de motivação. Ao iniciarem o estudo da língua estrangeira no primeiro grau, os alunos trazem a forte convicção de que “língua” significa “algo falado”. E o que acontece é que ficam desanimados e perdem o interesse ao descobrirem que o estudo da língua é exatamente igual a qualquer outra matéria escolar, isto é, livros, exercícios e tudo mais, e que falar a língua parece ser um objetivo algo remoto, somente atingível depois de anos de trabalho insípido e desinteressante.

Na quase totalidade, a quantidade de alunos em sala é um argumento usado pelo professor, e muitas vezes com razão, para centrar o processo de ensino/aprendizagem na forma e no professor.

4. Métodos não assimilados pelos professores:

A pequena ou nenhuma exposição ao estudo de metodologia e, por muitas vezes, o contato com uma única metodologia de ensino nos cursos de formação para professores possivelmente deve ocasionar esta não utilização de diferentes métodos já consagrados de ensino de LE.

Em muitos casos, o professor, ao selecionar o livro didático, permite que este direcione seu trabalho a partir do proposto. Em outros, o professor é obrigado a assumir um

livro que por ele não é aprovado, ou não foi treinado para operá-lo. Ainda em outros, o professor contratado é nativo, mas sem nenhuma preparação pedagógica e metodológica, afetando o manejo e os resultados obtidos em sala de aula.

Em sua pesquisa, Ayala (2004, p. 46) constata que a formação acadêmica com conhecimentos didático-pedagógicos é um parâmetro de referência importante para a contratação de professores, como, sem dúvida, condição de permanência ou exclusão da disciplina no contexto escolar do ensino médio.

Quando formado este professor recebe instruções através de métodos que utilizará posteriormente. Há constatações de que a abordagem de Gramática e Tradução seja uma das mais utilizadas nos cursos de formação de professores em algumas Universidades.

Em se tratando do enfoque dado ao ensino, o que se sobressai, em grande parte, ainda é o da gramática, ou seja, centrado na forma, e não na comunicação.

Para Bertoldo (1995, p. 217), os cursos de graduação que formam professores de LE têm uma parcela significativa de responsabilidade quanto ao modelo de formação profissional que atua, sobretudo, na escola pública, onde o desafio parece se apresentar de uma forma mais acentuada.

É informação corrente que não existe apenas um método eficiente para se ensinar uma LE, mas o conhecimento das metodologias pode servir como um leque aberto de possibilidades de trabalho, enriquecendo a prática docente.

A tendência do ecletismo metodológico passa então por uma preparação apurada dos profissionais ligados ao ensino de LE, devendo criar uma autonomia nas opções metodológicas conforme os objetivos pré-determinados.

5. Falta ao professor conhecimento lingüístico (comando do conteúdo da língua que ensinam):

Esta é uma problemática circunstancial, por ser, em alguns casos, motivo de insegurança por parte do professor em não utilizar e não ensinar a língua falada e, em outros, por não haver o conhecimento de metodologias que possam suprir essas deficiências. Se o professor não utiliza o idioma em sala de aula, a possibilidade de o aluno usá-lo é muito pequena.

Este fator também implica, se não for de alguma forma suprido, um déficit, ou até o não desenvolvimento da habilidade oral do aluno.

Em contrapartida, como exemplo, suscitamos a pergunta de Rivers (1975, p. 205): “O professor que não é fluente na língua estrangeira pode ensinar a falar?”

O autor sugere que,

apesar dos temores de muitos professores, cuja aprendizagem do idioma se efetuou através do método de gramática e tradução com pequena dose de prática oral, o enfoque áudio-lingual permite ao professor ensinar a habilidade oral, mesmo que não fale a língua fluentemente. (idem)

6. Obrigatoriedade contrariada pela não reprovação:

Talvez seja este um dos fatores mais negativos apontados pelo autor, pois pode desfocar os esforços para o aprendizado do idioma. Perder o caráter reprovatório tira do aluno a obrigatoriedade de empenhar-se na obtenção de resultados. Um aluno desavisado da importância desses conhecimentos facilmente perderá o interesse na aula, percebendo-a como algo enfadonho e sem significado.

Por outro lado, não é difícil encontrar administradores escolares que, quando indagados sobre o caráter obrigatório da LE, se contradigam, afirmando que “se ficarem somente nesta disciplina não reprovarão”. Situação esta por vezes embaraçosa, por causar certa impotência ao professor, caracterizando seu trabalho e conteúdo como não relevantes.

Observando dessa forma, teríamos um duplo problema: o estigma do termo disciplina somado a uma prática e discurso que a desvalorizam.

7. A não credibilidade na aprendizagem bem sucedida, pelos alunos, pais e até professores:

Os itens apresentados anteriormente praticamente sustentam a situação de descrédito atribuído às escolas que trabalham uma LE como disciplina:

o resultado final desse processo tem sido, infelizmente, um ensino que está fadado a não gerar um aprendizado por muitas vezes nulo, mas também a provocar no aluno uma indisposição permanente a tentativas de aprendizagens futuras. (LUNA, 1995, p. 54).

Estas características até aqui apresentadas, retratam em muitos casos, uma despreocupação política/educacional que vem se arrastando através dos anos. Essas informações apresentadas auxiliam na análise e no repensar dos modelos de ensino vigentes, visando o desenvolvimento qualitativo de profissionais e de modelos de ensino que atendam os objetivos de uma educação cidadã, comprometida com a igualdade de acesso à informação e cultura.

2.2.2 Ensinada como Atividade

A modalidade “Atividade” a que nos referimos neste momento não está ligada ao termo “Atividade”, utilizado anteriormente na Fundamentação Teórica, o qual se referia à passagem de disciplina (de caráter reprovatório) para atividade (de caráter não reprovatório), citado no exemplo da legislação paulista.

Referimo-nos à atividade no sentido dos “tradicionalmente chamados cursinhos” e dessa forma, “equivalentes, por natureza, aos cursinhos de computação, judô, balé, natação, entre outras atividades que compõem a já chamada agenda executiva da criança”. (LUNA, 1995, p. 55)

Conforme o autor, a LE é trabalhada como Atividade em escolas especializadas neste ensino.

As principais características desta modalidade de ensino seriam:

1. São oferecidas várias opções de LE;
2. Carga horária quase nunca inferior a 3 horas semanais;
3. Grupos com número reduzido e nivelado de alunos;
4. Apoiada em livro e em outros materiais didáticos;
5. Professores (em sua maioria) qualificados e treinados no método e abordagem;
6. Aprovação ou progresso para mérito;
7. Crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final.

Essas escolas cuja fundamentação nem sempre é de cunho científico e que nem sempre se calçam em princípios metodológicos testados e comprovados caracterizam-se por apresentar resultados, na maioria dos casos, mais satisfatórios em se tratando do desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais esperadas em uma LE.

1. Nessas escolas são oferecidas muitas opções de LE:

A relevância da escolha pode ser apresentada como um fator motivacional. Quando temos o poder da escolha, fazemo-la comumente baseados na afinidade e na importância que a mesma exerce em nossa vida. Faz-se a opção normalmente por necessidade profissional, pela origem da família ou admiração pela cultura representada pela língua meta.

Pode-se considerar que um dos motivos mais significativos que implicam a escolha do idioma a se estudar é o mercado de trabalho. Como já é de conhecimento, por muitas décadas

o inglês foi o idioma dominante em Cifras, como LE escolhida para estudo. O espanhol hoje segue de perto o inglês como opção de estudo.

As línguas oferecidas nessas escolas podem variar, porém as mais comumente ofertadas são o inglês, o espanhol, o alemão, o francês, o italiano, o japonês e, conforme o tipo de colonização ou tamanho da cidade em questão, ainda outros idiomas.

2. Carga horária quase nunca inferior a 3 horas semanais:

Quanto maior for o contato do aluno com a língua escrita e falada, maior a probabilidade de absorção e utilização da mesma.

Normalmente, essas escolas oferecem a opção do curso (*vip- atendimento individual*), cujo atendimento é diferenciado, podendo variar na quantidade de horas semanais, bem como na alternância nos dias de atendimento.

Nessas escolas, a quantidade de horas estudadas pode variar conforme a necessidade do aluno ou pela possibilidade financeira de pagar o preço de cargas horárias maiores.

3. Grupos com número reduzido e nivelado de alunos:

Essa é uma das características mais marcantes nas EE e que as diferencia das ER.

A redução da quantidade de alunos em sala de aula contribui para se oferecerem mais oportunidades de produção e compartilhamento escrito e oral entre alunos e entre aluno e professor.

O acompanhamento e interferência do professor em qualquer método utilizado podem ser mais direcionados e, acredita-se, mais eficientes. Esta característica é, por muitas vezes, usada como marketing nessas escolas.

Já o nivelamento pode ser percebido como uma forma de evitar a repetição e, assim, respeita o desenvolvimento do aluno, acrescentando novos conteúdos e novas experiências na LE.

4. Apoiado em livro e em outros materiais didáticos:

A maioria dessas escolas dispõe de livro didático produzido e utilizado exclusivamente por ela mesma. Na maioria delas, com fundamentação de alguma abordagem específica, respeitando uma seqüência lógica de desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

As fases, níveis ou módulos normalmente são demarcados pelo término do livro.

Os capítulos ou unidades desses livros contêm ou abrem possibilidades de utilização de outros recursos didáticos, como a introdução de filmes, músicas, dinâmicas, jogos, poesias, dramatizações, etc.

A quase totalidade desses livros utilizada é acompanhada por fita K7, CD ou CD Room, com textos e músicas gravados, jogos, exercícios complementares, etc.

Nessas escolas, é incomum encontrarmos quadro e giz. As salas de aula normalmente possuem quadro para marcadores, Retro-Projetores e até Data-Show.

Outra característica a salientar é o uso de materiais quase sempre impressos para as aulas, focando as atividades, e não a cópia.

5. Professor (em sua maioria) qualificado e treinado no método e abordagem:

O método é um conjunto de atividades que se apóia em conceitos da base epistemológica ou concepção de aprendizagem de uma abordagem.

Nessas escolas, o professor, para começar a lecionar, deve tomar conhecimento de todos os pontos relevantes dessa metodologia, o que facilita sua execução.

Além de sua formação, as escolas normalmente testam os conhecimentos lingüísticos e didáticos antes da contratação. É-lhe cobrado, também, o conhecimento e utilização de sistemas de controle para garantia do desenvolvimento das habilidades objetivadas.

6. Aprovação ou progresso por mérito:

Esta característica transparece seriedade e segurança a ela já depositada. Por já se tratar de uma opção, a reprovação é praticamente inconcebível, tanto para o aluno, quanto para a família. Dessa forma, o empenho no desenvolvimento das atividades de aula é mais efetivo, possibilitando melhor e maior contato com as estruturas gramaticais e comunicacionais da língua meta. Relembramos o caso da legislação paulista. Quando o idioma é tratado como atividade (no sentido de progresso por assiduidade), só a presença em sala de aula não faz com que o aluno obtenha ou garanta o aprendizado.

7. Crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final:

Como afirma Luna (1995), apesar de reconhecer, como lingüista, em algumas escolas especializadas, métodos que, do ponto de vista científico, são bastante questionáveis em seus princípios e técnica, há sempre um inquestionável produto de maior eficiência egressa dessas escolas, se comparado ao daquelas em que o inglês é ensinado como Disciplina.

2.3. Abordagens metodológicas

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras deve datar de muito antes do surgimento da escrita. As relações tribais, as relações entre povoados, provavelmente, geravam a necessidade de se inter-relacionarem. Códigos e sinais faziam parte das culturas que, de forma rudimentar, se comunicavam. Mas não se tem informação precisa de como esse processo se desenvolvia.

Com o surgimento da escrita, os signos, sons e significados foram sendo transmitidos, na grande maioria, de forma oral, pois escrever foi, por muito tempo, exclusividade de poucos. Aprender uma língua estrangeira (LE) na Idade Antiga restringia-se às classes nobres e à igreja. Aprendiam-se outras línguas no intuito de conhecer os clássicos de filósofos que se destacaram naquele período.

Alguns povos se destacaram na Idade Antiga pela ampliação de seus domínios e pela produção intelectual. Por dominarem tecnologias e conhecimentos estratégicos nas áreas de organização militar, política, econômica, geográfica, etc, apoiados em grandes nomes da ciência, alguns povos, como é o caso dos gregos e romanos, apontaram como culturas dominantes.

Seus feitos e suas culturas foram, por muito tempo, admirados, e seus idiomas passaram a ser ensinados em função da importância e domínio exercidos por esses povos. Como consequência, destacaram-se os idiomas latim e grego.

A exemplo de produção intelectual que influenciou o mundo todo, bem como a igreja, que se divulgava em latim, podemos citar as idéias de Sócrates, cuja influência permeou a Igreja Católica, que, na Europa, exerceu poder absoluto até o início da Idade Moderna.

Os ensinamentos socráticos serviram de fundamento científico por um período de aproximadamente 1500 anos, até o aparecimento das teorias de Nicolau Copérnico e Galileu Galilei.

Muitas das idéias de Sócrates, durante esse período, influenciaram a Igreja, que também detinha o domínio quase exclusivo da escrita, junto com as classes nobres da sociedade.

Ampliando com mais um exemplo, um dos livros mais significativos, a Bíblia, era divulgado nesse período, no latim, em, praticamente, toda a Europa. “As duas coleções que formam a Bíblia foram traduzidas do grego para o latim desde o segundo século da nossa era”. (BÍBLIA SAGRADA, 1998, p. 16).

Como o acesso ao seu conteúdo só se podia fazer em latim, além das missas no idioma, o seu ensino se tornou inevitável. Durante praticamente dois milênios, aprender latim era obrigatório em qualquer escola, principalmente nas de cunho religioso.

Como o Objetivo educacional, por quase todo esse período, era o de compreender os escritos bíblicos e os clássicos literários antigos e medievais, utilizava-se metodologia de ensino para satisfazê-lo.

Uma das metodologias mais consagradas e utilizadas por centenas de anos é a Abordagem de Gramática e Tradução (AGT), que foi dominante no que diz respeito ao ensino de uma segunda língua, pois, acredita-se, satisfazia o Objetivo da decodificação lingüística dos escritos.

Um dos primeiros e mais significativos tratados sobre o ensino, a Didática Magna, de Comenius, no século XVI, demonstrava o que se pensava e o que se priorizava no ensino de LE. O autor comenta que

as línguas não devem ser aprendidas em todas as suas partes, para se atingir a perfeição, mas só no que é necessário. De fato, não é preciso falar o grego e o hebraico com tanta fluência quanto a língua materna, pois não se saberia com quem falar. Basta aprender o suficiente para poder ler e entender os livros. (COMENIUS, 2002, p. 253)

Apenas três séculos adiante, mudanças significativas foram forte e amplamente divulgadas, com o Movimento de Reforma do Ensino de Língua Estrangeira (MRELE). Como vimos, esse movimento surgiu da insatisfação com os resultados obtidos com as metodologias empregadas no ensino de LE.

Com o MRELE, surgiram novas concepções de ensino, e apareceram novas abordagens e metodologias de ensino. No século que se seguiu, o século XX, com o aprofundamento das relações políticas e econômicas entre os países, percebem-se e buscam-se outros Objetivos, outras metas para o ensino das LEs.

Para melhor entendermos a questão das abordagens e seus Objetivos, elaboramos um pequeno quadro elucidativo das abordagens e métodos mais significativos e difundidos no século passado.

Quadro 1 - Principais abordagens do ensino de LE

<i>Método</i>	<i>Período</i>	<i>Base Teórica</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Como atingi-lo</i>
AGT – Abordagem de gramática e Tradução	Renascimento		<ul style="list-style-type: none"> •Apreciar literatura e cultura; •Aprender a língua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> •Memorização de lista de palavras; •Exercícios de tradução; regras gramaticais; •Forma dedutiva.
MD – Método Direto	Início do século XX		<ul style="list-style-type: none"> •Ouvir, falar, ler e escrever; •Intercâmbios orais entre os povos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Leituras preparadas artificialmente; •Formas indutivas.
AAL – Abordagem Áudio-Lingual	1940-1950	•Behaviorismo	<ul style="list-style-type: none"> •Troca de idéias; •Expressão de emoções; •Transmissão de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> •Laboratório de línguas; •Material áudio-visual.
AC – Abordagem Comunicativa	1970...	•Linguística pós-estruturalista	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecimento lingüístico; •Conhecimento discursivo; •Conhecimento referencial; •Conhecimento sócio-cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> •Materiais autênticos; •Exercícios de precisão e fluência; •Simulação de Situações; •Discussões e conversações; •Tarefas que requeiram criatividade e imaginação.

Fontes: Leffa (1988), Israel (1994), Jovanovic (1992).

Não em detrimento das outras metodologias, como as muitas que surgiram e que hoje não se tem conhecimento do uso, como a Sugestiologia, o Método Curram, o Método Silencioso, etc, essas apresentadas, representam as abordagens e métodos mais amplamente utilizados na atualidade no direcionamento do ensino de LE.

Segundo Leffa (1998), para a atualidade, a solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a adesão inenarrável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

2.4. Abordagem Comunicativa

Pode-se perceber, mesmo com os avanços teórico-metodológicos, que muitas escolas ainda utilizam metodologias cientificamente duvidosas.

Não obstante, o resultado do processo de ensino/aprendizagem está ligado à metodologia empregada. Como se propõe a atingir Objetivos, é uma variante de grande importância, além da qualificação do professor, do material didático empregado, do ambiente da aula, o turno e o caráter oferecidos.

O quadro acima tentou elucidar aonde se quer chegar com cada metodologia, mesmo que teoricamente todas queiram ou persigam o mesmo Objetivo, que é o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: compreender, falar, ler e escrever.

Vivemos um período de grandes transformações sociais, econômicas e políticas em âmbito mundial, sem contar com o fato de os povos estarem cada vez mais letrados, fazendo com que a função de uma língua também se transforme.

As mudanças metodológicas são, dessa forma, uma consequência praticamente inevitável. A necessidade de comunicação internacional tornou algumas habilidades ou conhecimentos menos relevantes, emergindo outros quase imprescindíveis para a realidade do século XXI. Em grande parte até o século XIX, estudava-se outro idioma para acessar literaturas estrangeiras e, em menor escala, para negócios ou outras atividades internacionais. Para este fim, uma metodologia que satisfazia a necessidade de decodificação lingüística superava as necessidades daquele momento histórico. As aspirações atuais ao se estudar outro idioma, não se restringem a apenas ler e escrever. Salvo casos em que se objetiva uma instrumentalização lingüística específica, como um vestibular, um concurso ou qualquer outro exame classificatório, as habilidades de ler e escrever são as últimas esperadas. Entender e falar, na atualidade, passa a ser o centro de interesse e de maior concentração para um curso de línguas.

Como esse Objetivo nem sempre é atingido, ou pelo menos não em larga escala, muitas metodologias aparecem e desaparecem ao longo do tempo. A mais largamente utilizada e reconhecida como a que melhor auxilia no atingimento das habilidades de compreensão e expressão é a Abordagem Comunicativa.

Essa abordagem é bem estabelecida como modelo teórico dominante no ensino de LE. É considerada, por muitos lingüistas e professores, como a abordagem atual mais eficaz para este fim. Além do mais, esta é a abordagem que, em maior consonância, se encontra com os Objetivos ou habilidades pretendidos para o ensino de LE nos PCNs.

Entendemos abordagem como um termo mais abrangente que metodologia, que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. (LEFFA, 1988)
Como abordagem, comporta princípios que fundamentam as atividades e técnicas usadas em uma sala de aula comunicativa.

Fundamentalmente, a AC está centrada na competência comunicativa⁶. Como Nicola (2003), entendemos competência comunicativa como a capacidade de reconhecer as variedades de linguagem e seu emprego de forma adequada, de acordo com a situação e os fins do ato da fala.

O conceito de competência comunicativa evoluiu a partir de Hymes (1971) que questionava a dicotomia da construção competência X desempenho, na qual a primeira era tida por Chomsky no sentido estático.

Para Hymes (1971), a competência comunicativa se refere a conhecimentos de regras abstratas de uma língua, regras estas exigidas para produzir correspondência de sons/significados e a habilidade para usar tal correspondência entre som/significado e forma, de modo social e culturalmente apropriado. (PATROCÍNIO, 1995)

Mesmo tendo sido Chomsky a dar popularidade ao conceito, é Hymes o teórico que deu ampliação ao conceito que tomou forças no ensino de línguas.

Para Chomsky (1965), competência é um conceito estático e, para Hymes, é um conceito dinâmico, visto como uma evolução no sentido da adaptação lingüística à situação de comunicação real.

Widdowson é outro teórico a contribuir com a AC, sendo competência comunicativa para ele,

saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo, e aprender uma língua, então, envolve adquirir a habilidade de compor orações corretas (...), mas também envolve adquirir um discernimento de quais orações ou partes de orações são apropriadas num contexto particular. (WIDDOWSON, 1978, p. 2-3)

Outra contribuição de Widdowson foi a distinção entre as dicotomias forma e uso, sendo que a primeira refere-se ao conhecimento das regras gramaticais, e o segundo, à capacidade de produzir ocorrências de uso da língua. (WIDDOWSON, 1978)

Outra contribuição de relevante importância é a de Canale (1983), que sugere um modelo composto por quatro itens, que formam a base da AC:

- A competência gramatical – que se refere ao código da língua;
- A competência sociolingüística – que se refere aos fatores sociais e lingüísticos;
- A competência discursiva – que se refere à coesão e coerência;
- E a competência estratégica - que se refere às técnicas e estratégias para a eficácia do discurso.

⁶ Hymes, 1971.

Dessa forma, competência comunicativa é um sistema de conhecimento e habilidades exigidos para a comunicação.

Quadro 2 – Principais contribuintes da criação e fundamentação da AC

1965	1971	1978	1979
Chomsky	Hymes	Widdowson	Canale
(Competência)	(Competência comunicativa)	(Dicotomia forma x uso)	(Cria modelo de competências)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao embasamento teórico da AC, podemos dizer que

a lingüística se associa a outras áreas de conhecimento, como a sociologia e a psicologia, e legítima, ao lado da língua padrão, outros níveis de língua, como dignos de também serem apresentados ao aluno de língua estrangeira. (MELO, 1997, p.85)

Para esta mesma autora, o Objetivo de um curso comunicativo gira em torno da aquisição da competência comunicativa, termo que representa o conhecimento, em geral implícito, das regras psicológicas, sociais e culturais que normatizam a comunicação em uma determinada comunidade.

Apresentamos abaixo os princípios fundamentais que norteiam a AC. O quadro abaixo foi desenvolvido a partir das considerações de Larsen-Freeman (1986).

Quadro 3 - Princípios norteadores da AC

Objetivo do professor que usa a AC	O objetivo é fazer com que o aluno torne-se comunicativamente competente. A competência comunicativa implica ser capaz de usar a língua, adequada a contexto social determinado.
Papel do professor e do aluno	O professor é um facilitador da aprendizagem do aluno e como tal tem diversos papéis para desempenhar. Um desses papéis é ser o condutor das atividades de sala de aula, onde uma de suas maiores responsabilidades é estabelecer situações com probabilidade de promover comunicação. Os alunos, por sua vez, são, acima de tudo, comunicadores. Aprendem a comunicar-se, comunicando.
Algumas características do	Quase tudo que é feito é feito com um propósito comunicativo. Esta é característica mais óbvia da abordagem comunicativa.

processo de ensino/aprendizagem	<p>Outra característica de abordagem comunicativa é o uso de materiais autênticos.</p> <p>As estratégias da abordagem comunicativa são geralmente efetuadas por pequenos grupos de alunos. Grupos pequenos interagindo aumenta o tempo disponível para cada um aprender a negociar sentidos.</p> <p>Tentativas de se comunicar podem ser encorajadas desde o início.</p>
A natureza da interação aluno-professor e aluno-aluno	<p>O professor é o iniciador das atividades, mas nem sempre interage ele próprio com os alunos. Às vezes é um co-comunicante, mas mais freqüentemente introduz situações que incitam a comunicação entre dois ou vários alunos. Na maior parte do tempo, os alunos interagem um com o outro, de várias formas: aos pares, em grupo de três, em pequenos grupos e também com o grupo todo.</p>
Sentimentos dos alunos	<p>Uma das suposições da abordagem comunicativa é de que os alunos se sentem mais motivados a estudar uma língua estrangeira, já que eles sentem que estão aprendendo a fazer algo útil com a língua que estudam.</p>
A forma como a língua e a cultura são vistas	<p>A língua é para a comunicação. A competência lingüística, o conhecimento das formas e sentidos é, entretanto, apenas uma parte da competência comunicativa. Outro aspecto da competência comunicativa é o conhecimento das funções para as quais a língua é usada. Assim sendo, o aprendiz precisa ter conhecimento das formas, dos sentidos e das funções. Contudo, ele precisa ainda usar este conhecimento e levar em consideração a situação social, para transmitir o sentido pretendido adequadamente.</p> <p>A cultura está refletida no modo de vida do dia-a-dia das pessoas que usam a língua como nativos. Há aspectos disso que são especialmente importantes para a comunicação – o uso de comportamento não verbal, por exemplo, que deveria receber maior atenção na abordagem comunicativa.</p>
Áreas e habilidades da língua que são enfatizadas	<p>As funções da língua são enfatizadas acima das formas.</p> <p>Os alunos trabalham com a língua em nível de discurso e aprendem a respeito de coesão e coerência. Eles trabalham, desde o princípio,</p>

	com as quatro habilidades.
O papel da língua materna dos alunos	A língua materna do aluno não tem um papel específico na abordagem comunicativa. A língua alvo deve ser usada não só durante as atividades comunicativas, mas também na explicação das atividades aos alunos ou na atribuição de tarefas.
As avaliações	O professor avalia não só a precisão dos alunos, como também a sua fluência. Nem sempre o aluno que tem o maior controle das estruturas e do vocabulário é o melhor comunicador.
O tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos	Os erros da estrutura são tolerados e encarados como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação. Os alunos podem ter o conhecimento lingüístico limitado e, mesmo assim, serem comunicadores bem sucedidos.

Fonte: AMADEU-SABINO (1994, p. 57-59)

Dentro da competência comunicativa, uma das habilidades que recebem maior ênfase é a habilidade oral, que será tratada em seguida.

2.5. Destreza oral

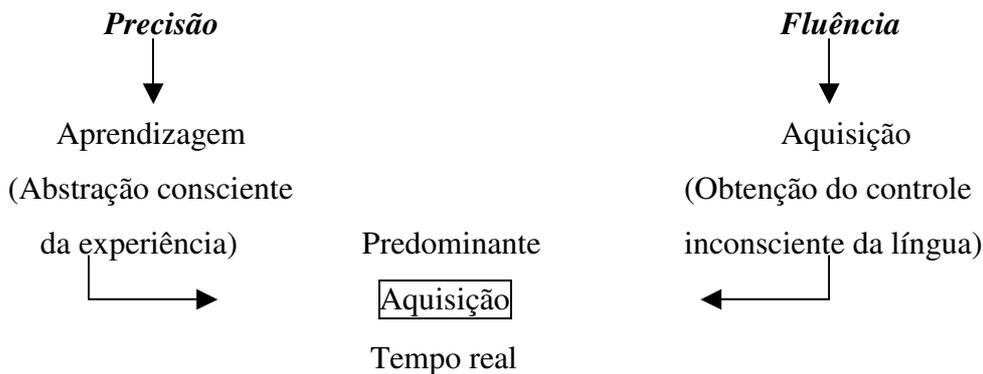
Como afirmado anteriormente, um curso comunicativo centra-se na aquisição da competência comunicativa, sendo a fluência mais estimulada que a precisão.

Não em detrimento das outras habilidades, na abordagem comunicativa, a fluência tem lugar central. Para Quintanilha (1988), fluência é a habilidade de se expressar sem hesitação expressiva numa dada situação, na fala ou na escrita.

Esta ênfase na fluência é fundamental como meio de estimular a confiança do aluno na sua habilidade de se comunicar numa LE.

No que tange à parte conceitual e para entendermos melhor os fundamentos da AC, recordamos que a AC se distingue de outras abordagens por alguns conceitos básicos e por alguns valores. Vale aqui lembrar a distinção entre aprendizagem e aquisição, precisão e fluência, para compreendermos a diferença da AC e alguns conceitos utilizados por algumas abordagens anteriores a ela.

Quadro 4 – Precisão e Fluência na AC



Obs: Nossa fluência numa LE é resultante do que adquirimos não do que aprendemos.

Fonte: QUINTANILHA (in Bohn, 1988, p. 273).

Em primeira instância, observa-se que a aquisição se sobressai à aprendizagem, pois ela é percebida como processo natural, em tempo real e de modo inconsciente, focada na mensagem, sem a preocupação única com a percepção da forma lingüística.

Por natureza, “o ser humano não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte”. (NICOLA, 2003, p. 7)

Nesse sentido, Rivers (1975) afirma ser a linguagem falada uma ferramenta para o homem, pois um enunciado envolve outras coisas além de conhecimento do código, que não é o centro das situações de comunicação real que envolvem a escrita e a fala.

Não é sem motivos que o foco dos cursos de LE tem mudado. As insatisfações e indisposições geradas por métodos e técnicas têm se agravado a tal ponto de alunos e professores não mais acreditarem ser possível aprender um outro idioma com fluência. O não desenvolvimento da habilidade da fala é um dos principais motivos para que isso ocorra.

A AC, focando a fluência oral, funciona como um trampolim motivacional desde o primeiro dia de aula de um curso comunicativo, o que tornou esta abordagem sobressalente às demais que não conseguiram desenvolver esta habilidade.

Mesmo tendo a fluência oral um lugar especial na AC, as quatro habilidades são trabalhadas desde as primeiras aulas, por isso não se trabalha uma habilidade em detrimento da outra. Dessa forma, a forma, ou seja, a gramática, tem papel importante, mas não central, como é no caso da AGT.

Todas as habilidades e conhecimentos, nesta abordagem (AC), estão a serviço da fluência oral e escrita.

2.6. Objetivos educacionais

Todo curso, antes de ser iniciado, normalmente, passa pela determinação dos Objetivos a serem alcançados em cada um de seus módulos ou níveis. Determina-se aonde se quer chegar em termos de conceitos, funções, comportamentos, vocábulos, estruturas, habilidades, competências, etc. Um Objetivo educacional representa uma intenção de mudança em algum aspecto relacionado à vida cotidiana presente ou futura. Esse Objetivo, mesmo não expresso formalmente, passa a ser o objetivo do trabalho da instituição escolar.

De acordo com Bloom (1979), objetivos educacionais são formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações. Quanto a seleção final e ordenação dos mesmos, está ligada à aplicação dos princípios da teoria da aprendizagem e da filosofia de educação que o grupo de docentes aceita.

Nesse sentido, todos os esforços passam a ser direcionados à obtenção de bons resultados processuais e finais. Tudo que nesse processo é projetado faz parte do currículo de cada escola ou curso. Os conteúdos, metodologias, estratégias, materiais e avaliações são responsáveis pelos resultados alcançados ao final do mesmo.

Todos esses elementos fazem parte do planejamento institucional. O plano geral e o plano específico de cada professor e de cada disciplina são elaborados e postos em prática para o atingimento dos Objetivos.

Nesse aspecto e conforme Mager (1980), o ensino é bem sucedido ou eficaz, quando alcança aqueles objetivos primeiramente estabelecidos.

Quanto mais precisos e delimitados esses objetivos, maior a possibilidade de controle e aferimento processual.

Para Mager (1980), os objetivos são importantes e úteis quando fornecem uma base sólida para a seleção ou o esboço do conteúdo e procedimento de ensino, para a avaliação do sucesso da aprendizagem e, para a organização dos esforços e das atividades do aluno voltadas para o alcance dos propósitos importantes do ensino.

A forma de trabalhar o conteúdo programático é componente de características singulares do trabalho do professor. Esse, por sua vez, desenvolve suas atividades, conforme recursos materiais disponíveis, formação acadêmica, experiência profissional e vivencial, características psicológicas e tempo disponibilizado pela instituição.

Tanto o professor quanto a instituição de ensino, ou seus órgãos superiores, são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento dos programas educacionais.

No caso do ensino de idiomas em escolas regulares ou especializadas, não é diferente; estabelece-se o Objetivo a ser alcançado e desenvolve-se o programa.

Percebemos dessa forma, tanto para fins de pesquisa, como para fins didáticos, que o estabelecimento dos Objetivos é imprescindível ao desenvolvimento de um procedimento educacional que possa ser acompanhado, flexibilizado e avaliado.

3. METODOLOGIA

3.1 População e amostra

A esse capítulo, reservou-se a apresentação dos procedimentos adotados na coleta e tratamento dos dados da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em 14 escolas da cidade de Joinville – SC, no decorrer do ano de 2005, sendo a coleta de dados feita no período de fevereiro a maio desse ano.

Tendo em vista o objetivo geral dessa pesquisa, qual seja, o de investigar o grau de atingimento dos objetivos de ensino/aprendizagem de espanhol, procedemos inicialmente de forma a resolver ou satisfazer nossos objetivos específicos, que, ao cabo da pesquisa, servirão de evidências ao cumprimento do objetivo geral.

Para tal, recordamos nossos objetivos específicos:

- a) Caracterizar as modalidades de ensino/aprendizagem de espanhol das escolas regulares e especializadas;
- b) Examinar condições pelas quais se dá o processo do E/A de ELE nas ER e EE.

Para cada objetivo específico, nos servimos e nos guiamos por hipóteses. Com relação ao primeiro, acreditamos que Escolas Regulares e Escolas Especializadas têm características distintas quanto à modalidade de trabalho ao ensinar ELE. Dessa forma, estas são denominadas ou se autodenominam Regulares e Especializadas.

Para compreender e assim caracterizar, fomos ao empreendimento. Analisamos 14 escolas. Dessas, 7 podem ser denominadas Regulares, e 7 Especializadas.

Ainda para esse objetivo, tentou-se caracterizar as situações de E/A de ELE. Com base em Luna (1995), buscou-se percebê-las a partir da modalização do ensino de LE como Disciplina ou Atividade.

Para dar conta do segundo objetivo, partimos do pressuposto de que a ER trabalha o ELE em condições desproporcionais aos objetivos a que se propõe alcançar, ou aos objetivos da destreza oral proposta pelos PCNs e almejados pelo aprendente. Assim pretendeu-se examinar as condições pelas quais se dá o ensino do ELE.

A confirmação ou não dessas duas hipóteses nos darão fundamentos para a confirmação de nossa hipótese geral, a qual sugere que o atingimento dos Objetivos é maior (ou pleno) nas situações em que o ELE é ensinado como atividade.

Na resolução dessa tarefa, utilizamo-nos de algumas fontes de informações. Contatos através do telefone, por e-mail ou pessoalmente foram necessários para organizar as informações referentes às categorias dos dois quadros iniciais. Em algumas das escolas, passamo-nos por pesquisador, em outras, ainda como interessados no curso.

Quando da coleta dos Objetivos educacionais das escolas, foi necessário o contato telefônico seguido de visita à escola, à qual se apresentou a intenção da pesquisa e a justificativa da importância dos “objetivos” de cada nível para a mesma.

Além dessas, outras fontes foram utilizadas, como documentos, folders, sites, testes, fotografias, etc.

Para a investigação do atingimento dos Objetivos das escolas selecionadas, foram selecionados dois testes: um teste de final de curso de uma ER e outro de uma EE. Depois compô-se o teste, que passou a ser o instrumento oficial aplicado a uma amostra de 5 alunos concluintes do curso; Na ER, 3º ano do EM, e, na EE, o último nível institucional, ou Avançado, ou Superior.

3.2. Caracterização

Tendo como objetivo dessa etapa caracterizar as modalidades de ensino-aprendizagem, procedeu-se a pesquisa nas catorze Escolas. Dessas, sete regulares e as outras sete especializadas.

O critério para a seleção das sete escolas regulares foi o de ensinar o ELE no EM por um período de, no mínimo, três anos. Por ter encontrado apenas sete escolas de ensino regular nesta condição, optou-se por buscar o mesmo número de escolas especializadas. Estas por sua vez, foram selecionadas pelo mesmo critério, o de ter atuado por no mínimo três anos na cidade.

As escolas regulares com esses critérios foram denominadas de, 1, ER 2, ER 3, ER 4, ER 5, ER 6, ER 7. Com exceção do ER 2, todas as outras instituições de ensino são escolas

privadas/particulares. O ER 2 é a única escola pública da cidade a oferecer o ELE; dessa forma, é considerada escola modelo/piloto no ensino desta disciplina.

As escolas especializadas que oferecem o ELE e que aqui fazem parte da pesquisa são: EE 1, EE 2, EE 3, EE 4, EE 5, EE 6 e EE 7.

As características foram pesquisadas a partir das categorias que emergiram da análise crítica apresentada por Luna (1995), cuja apresentação foi devidamente feita na Fundamentação Teórica.

As categorias de análise usadas nessa caracterização foram: a duração da aula e a quantidade de aulas semanais, a carga horária total ao final do EM ou do curso, o material didático utilizado, a graduação do professor, o número de alunos em sala, o espaço físico, a organização da sala de aula, os recursos materiais adicionais, o turno em que se dá a aula, seu caráter (obrigatório ou opcional), se acontece reprovação e o seu custo.

Todo o processo de coleta de informações que fazem parte dos dois quadros seguintes se deu através de contatos telefônicos e pessoais com proprietários e/ou coordenadores (as) dessas escolas.

Em alguns casos, nas escolas especializadas, ao passar-se por pesquisador, mesmo com a devida apresentação, não fomos bem recebidos, obrigando-nos a abordar os questionamentos na condição de interessados pelo curso.

Por não se tratarem de informações que poriam a instituição em risco e por serem informações que devem ser fornecidas ao proponente ao curso, esta forma de pesquisa pôde satisfazer esse objetivo.

Esse bloqueio encontrado em algumas das escolas especializadas se dá, como expresso por alguns representantes das mesmas, pela necessidade de preservar o método, “segredo”, longe da concorrência. Tivemos essa dificuldade nas duas primeiras etapas da pesquisa, que serão expostas a seguir, bem como na coleta dos Objetivos.

Em todo o processo, guiamo-nos pela hipótese de que as escolas de ensino regular trabalham o ELE como Disciplina.

Apresentamos a seguir, os dados sobre as escolas regulares e especializadas. Serão expostos abaixo, os dois quadros com o resultado das categorias pesquisadas, para depois ser feita a análise dos dois segmentos.

Quadro 5 - Escolas regulares que ensinam espanhol em Joinville – S.C

<i>Escolas</i>	<i>ER 1</i>	<i>ER 2</i>	<i>ER 3</i>	<i>ER 4</i>	<i>ER 5</i>	<i>ER 6</i>	<i>ER 7</i>
<i>Categorias</i>							
<i>Duração da aula</i>	2 x 50 – 3 anos	2 x 48 – 3 anos	2 x 50 – 3 anos	2 x 50 – 3 anos	2 x 50 – só 3º ano	2 x 50 – 3 anos	1 x 50 – 3 anos
<i>Carga horária Total - EM</i>	200hs.	192hs.	200hs.	200hs.	65hs.	200hs.	100hs.
<i>Material didático</i>	Pitágoras	Montado pelo professor	Espanhol Ahora	Mucho	Montado pelo professor	Apostila Positivo	Sin Fronteras
<i>Graduação do professor</i>	Graduando	Pós-graduado	Pós-graduado	Pós-graduado	Graduado	Pós-graduado	Graduado
<i>Número de alunos</i>	30	35 a 40	20 a 25	30	50	40	40 a 50
<i>Espaço físico</i>	Sala específica	Só para o professor	Mesma do regular	Mesma do regular	Mesma do regular	Mesma do regular	Mesma do regular
<i>Organização o sala – disposição</i>	Em círculo	Decorada a caráter	Em fila e sem decoração específica	Em fila e sem decoração específica	Em fila e sem decoração específica	Em fila e sem decoração específica	Em duplas
<i>Recursos materiais adicionais</i>	Quadro, giz, tv, som.	Quadro, giz, tv, som.	CD, quadro, giz, tv, som, transparência.	Quadro, giz, tv, som.	Mais multimídia.	Mais multimídia.	Quadro, giz, tv, som.
<i>Turno</i>	mesmo	mesmo	Contra-turno	mesmo	mesmo	Contra-turno	No mesmo horário ou contra-turno
<i>Caráter</i>	1 e 2 – Obrigatório 3 – Opcional.	Opcional desde 1 ano.	Opcional desde 1 ano.	Opcional desde 1 ano.	Obrigatório.	Opcional desde 1 ano.	Obrigatório.
<i>Reprovação / repetição S/N</i>	s	s	s	n	s	s	Sim: 2 ou 3 ano/turma
<i>Custo</i>	Dentro da grade.	Dentro da grade.	Dentro da grade.	Dentro da grade.	Dentro da grade.	Dentro da grade.	Dentro da grade.

Fonte: Dados da pesquisa do Autor

A seguir, apresentamos os dados sobre as escolas especializadas.

Quadro 6 - Escolas especializadas que ensinam espanhol em Joinville – S.C

<i>Escolas</i>	<i>EE 1</i>	<i>EE 2</i>	<i>EE 3</i>	<i>EE 4</i>	<i>EE 5</i>	<i>EE 6</i>	<i>EE 7</i>
<i>Categorias</i>							
<i>Duração da aula, hs/sem.</i>	02 x 1:00	02 x 1:00	02 x 1:15	02 x 1:00	02 x 1:15	02 x 1:00	02 x 1:00
<i>Carga horária Total curso</i>	2,5 anos 200h	03 anos 240h	03 anos 300h	3,5 anos 280h	03 anos 300h	3,5 anos 280h	03 anos 240h
<i>Material didático utilizado</i>	Wizard	Primer Plano	Skill	Planeta	Sin Fronteras	CCAA	Ven
<i>Graduação do professor</i>	Graduados	Graduados	Graduados	Alguns são Graduados	Graduados	Graduados	Grad. jornalismo
<i>Número de alunos/sala</i>	Até 10	3 a 10	Até 10	Até 07	3 a 10	10	Até 10
<i>Espaço físico</i>	Sala específica	Sala específica	Sala específica	Sala específica	Sala específica	Sala específica	Sala específica
<i>Organização sala – disposição</i>	Em círculo	Em círculo	Em círculo	Em círculo	Em círculo	Em círculo	Em círculo
<i>Recursos mat. Adicionais</i>	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.	Áudio, vídeo.
<i>Turno</i>	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional
<i>Caráter</i>	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional	Opcional
<i>Reprovação/repetição S/N</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Custo</i>	6 x 130,00 sem.	90,89 / mês	120,00 / mês	121,20 / mês	9 x 134,00 ano	102,50 / mês	81,00/ mês

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Das modalidades

Retomando o objetivo geral deste trabalho, o de investigar o grau de atingimento dos objetivos de fluência oral - com base na abordagem comunicativa - das escolas da cidade de Joinville, Santa Catarina e os objetivos específicos, quais sejam o de caracterizar as modalidades de ensino/aprendizagem de ELE nos dois segmentos educacionais; e examinar condições pelas quais se dá o ensino de ELE, também, em ambos os segmentos, procederemos com a apresentação em forma de textos, quadros e tabelas, para posteriormente aprofundar a análise e discussão dos dados apresentados.

Para a mais fácil compreensão das informações e como apresentado anteriormente, tratamos as escolas como escola regular (ER) ou escola especializada (EE) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, conforme seqüência das escolas nos quadros anteriores.

➤ **Duração da aula/ quantidade semanal:**

Tabela 1 – Carga horária por dia e por semana.

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	Mínimo	Máximo
<i>Escola Regular (ER)</i>	2 x 50*	2 x 48	2 x 50	2 x 50	2 x 50	2 x 50	1 x 50	1 x 50	2 x 50
<i>Escola Especializada (EE)</i>	2 x 60	2 x 60	2 x 75	2 x 60	2 x 75	2 x 60	2 x 60	2 x 60	2 x 75

Obs. O tempo está expresso em minutos. Ex: 2 x 50= duas aulas de 50 minutos.

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

O tempo de contato com o idioma semanalmente é um dos fatores que diferenciam os dois segmentos educacionais; enquanto nas escolas regulares o tempo máximo de uma aula não ultrapassa os 50 minutos, pela divisão do tempo e quantidade de disciplinas, nas escolas especializadas, o tempo mínimo é de 60 minutos. Mesmo que, na maioria dos casos, nos dois segmentos, o número de aulas seja igual, duas vezes, a quantidade de horas estudadas ao final dos três anos do EM é bem inferior ao número de horas estudadas ao final do curso em uma

escola especializada, que, em média, também tem a duração de três anos, como apresentaremos a seguir.

Pode-se observar uma acentuada distinção de concentração da carga horária dos dois segmentos. Se essas forem escolas em que o ensino do espanhol se dá somente no EM, as ER têm um déficit de tempo considerável no âmbito semanal e total de horas.

➤ **Carga horária total:**

Tabela 2 – Carga horária total do curso

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>Média</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Escola Regular (ER)</i>	3 anos 200*	3 anos 192	3 anos 200	3 anos 200	1 ano 66	3 anos 200	3 anos 84	164	66	200
<i>Escola Especializada (EE)</i>	200	240	300	280	300	280	240	263	200	300

Obs. A carga horária está expressa em horas de 60 minutos, e não em horas/aula.

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Podemos observar certa semelhança entre a carga horária dos dois segmentos. Com uma média de três anos nos dois segmentos, temos uma variação bastante grande de carga horária em alguns casos específicos. No caso da escola (ER) 5, só é oferecido o idioma no último ano do EM, cujo objetivo é a preparação para o vestibular. Já no caso (ER) 7, a quantidade de horas semanais é reduzida a uma, influenciando a média de horas totais. Em contrapartida, nas escolas que oferecem a mesma quantidade de horas semanais e a mesma quantidade de anos, esta diferença cai acentuadamente.

Porém, não podemos esquecer que, na maioria das escolas regulares, o início do ensino do ELE se dá no início do Ensino Fundamental (EF); somando-se a esses números, teremos sete anos de contato com o idioma, contrapondo os três anos da média das escolas especializadas (EE).

Não obstante, os materiais usados por muitas escolas não são adaptados às cargas horárias e faixas etárias que as utilizam.

➤ **Material Didático:**

Quadro 7 – Material didático utilizado pelas escolas

	1	2	3	4	5	6	7
<i>Escola Regular (ER)</i>	Apostila Pitágoras	Pelo Professor	Ahora	Mucho	Pelo Professor	Apostila Positivo	Sin Fronteras
<i>Escola Especializada (EE)</i>	Wizard	Primer Plano	Skill	Planeta	Sin Fronteras	CCAA	Ven

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Retomando a afirmação de Bohn (1988), o livro didático não pode ser considerado uma panacéia, por que a ele não devem ser atribuídos todos os poderes de ensinar. No entanto, é parte importante do processo de ensino / aprendizagem.

Nas ERs, há duas escolas (ER2 e 5) que trabalham com apostilas montadas pelo professor, e outras duas (ER1 e 6) com apostilas de redes de âmbito nacional.

As ER3 e 7 trabalham com materiais indicados para o ensino fundamental, ou seja, para quatro anos, dessa forma, com quatro livros.

A ER4 utiliza um livro indicado para o EM e previsto para três anos, cumprindo o tempo dessa etapa.

Dentre as EE, quatro (EE 1, 3, 4 e 6) seguem o livro cujo nome é o da própria escola, sendo que, em todos esses casos, tratam-se de Franquias.

As outras três (EE 2, 5 e 7) utilizam outros livros didáticos.

Observa-se, nessas escolas, uma grande variação na utilização de livros didáticos, entre livros e apostilas preparadas ou adquiridas de editoras com este fim.

Para o presente trabalho, o objetivo não foi o de avaliar o material didático e sim somar aos outros componentes na caracterização das escolas para, por fim, concluir sobre o grau de atingimento dos Objetivos. Como vimos descrevendo, este é um dos itens que compõem o ambiente de ensino, e como tal, foi nesse trabalho abordado. Queremos assim dizer que para uma análise mais apurada, estes livros deveriam ser abertos e analisados com base em critérios específicos.

➤ **Formação Acadêmica do Professor:**

Quanto a este item, pode-se observar certa preocupação positiva. Em todos os casos, mostrou-se que o professor contratado é graduando, graduado ou pós-graduado. Não se observou nenhum professor sem formação acadêmica.

Dessa forma, pela formação, não é possível diferenciar os dois segmentos, pois, na sua maioria, a graduação é a mesma. O que pode diferenciá-los é a preparação para trabalhar com o método ou material didático utilizado na escola e as outras variantes do processo, como número de aluno e seus interesses e enfoque do curso.

➤ **Número de alunos em sala:**

Tabela 3 – Número de alunos em sala de aula

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>Média</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Escola Regular (ER)</i>	30	35 a 40	20 a 25	30	50	40	40 a 45	36	20	50
<i>Escola Especializada (EE)</i>	10	10	10	07	10	10	10	6	03	10

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Esse é um dos aspectos mais salientes entre as escolas e que mais diferencia o ensino de LE.

Nas ER, há uma média de 36 alunos em sala, enquanto nas EE, tem-se uma média de 6 alunos. Algumas ER têm praticado a divisão da turma, como o caso da ER 3, porém, como suas turmas são grandes, o número não baixa de 20.

Nos casos em que há elevado número de alunos, mesmo que se faça a prática oral, esta, conseqüentemente, é mais reduzida, pois oportunizar situação comunicativa demanda tempo.

Para Larsen-Freeman (1986), para que o curso seja considerado comunicativo, as estratégias de ensino geralmente são efetuadas por pequenos grupos, pois aumenta o tempo disponível para cada um aprender e negociar sentidos.

Se juntarmos o número de alunos com o tempo de aula, que, nas ER, como constatado, é sempre menor, perceberemos, quantitativamente, um menor contato com o idioma.

➤ **Espaço Físico:**

Na maioria das ER (ER 3,4,5,6 e 7), o espaço de sala de aula é compartilhado pelos outros professores das outras disciplinas, implicando a não possibilidade da caracterização e exploração do espaço.

Somente nas ER 1 e 2 se utiliza uma sala específica para o professor.



Foto tirada do fundo da sala - ER 2.



Foto tirada da frente da sala - ER 2.

Nas EE, as salas são normalmente de pequeno porte e são especificamente utilizadas para o ensino de LE, o que permite ao professor explorá-las visualmente, decorando, sugerindo, expondo trabalhos, mapas, quadros, figuras, etc.

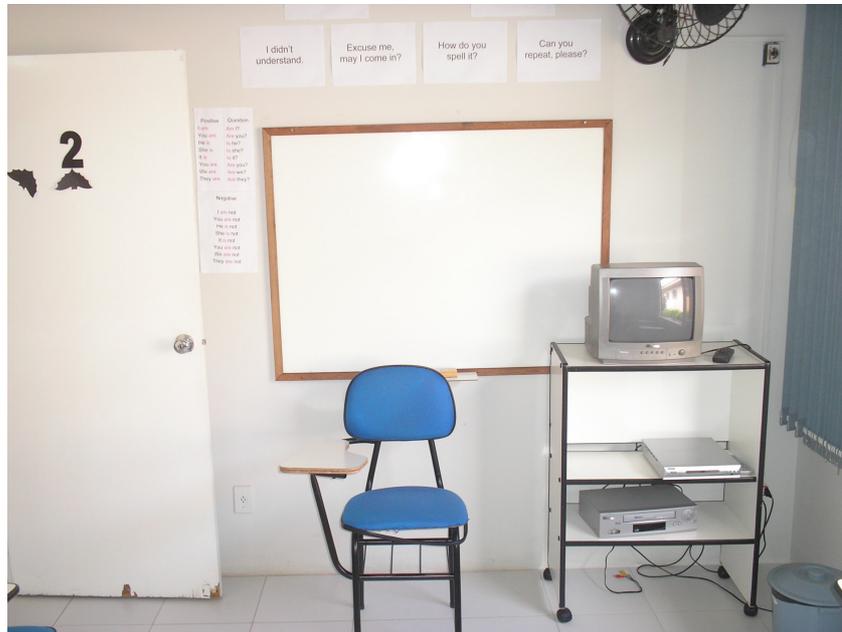


Foto EE 7.

Quanto à organização da sala, a disposição é normalmente em filas e sem decoração específica (ER3,4,5 e 6). As ER 1 e 2 trabalham em círculo, e a ER 7, em duplas.

Já as EE, na totalidade, trabalham em círculo.

Os Recursos Materiais Adicionais variam bastante em termos de variedade. As ER disponibilizam quadro negro, giz, TV e aparelho de som, enquanto as EE disponibilizam quadro branco, canetão (marcador), áudio, vídeo e multimídia.

O turno oferecido nas ER 1, 2, 4 e 5 é o mesmo e nas ER 3, 6 e 7 é no contra-turno. Em todos os casos das EE o turno das aulas é opcional.

Quanto ao caráter de oferecimento, as ER variam entre obrigatório e opcional, nas ER 1, 5, e 7 o estudo do idioma é obrigatório e nas ER 2, 3, 4 e 6 é opcional. Nos casos das EE, além de serem opcionais, o aluno pode escolher uma entre várias opções de idiomas.

O fator reprovação / repetição não é considerado apenas na ER 4. As ER 1, 2, 3, 5, 6, e 7 afirmam reprovar o aluno caso não atinja média.

Todas as EE demonstram permitir o avanço dos módulos ou progresso somente por mérito.

Outro fator que merece destaque é o custo financeiro, pois em todas as ER o ELE é oferecido sem custo adicional, enquanto o valor nas EE varia entre R\$ 81,00 a 130,00 mensais.

Quadro 8 – Quadro comparativo das características das ER e EE

<i>ER</i>	<i>EE</i>
- Menor carga horária semanal – Mínimo 1 x 48’ Máximo 2 x 50’	- Maior carga horária semanal – Mínimo 2 x 60’ Máximo 2 x 75’
- Menor carga horária total/final – Mínimo - 66 horas; Máximo – 200 horas.	- Maior carga horária total/final – Mínimo – 200 horas; Máximo – 300 horas.
-Apostilado ou outros livros;	- Livro próprio ou especializado em ELE;
- Quatro com pós-graduação, três graduados;	-Todos graduados;
- Elevado número de alunos (média 36) – Mínimo - 25; Máximo – 55.	- Baixo número de alunos (média 06) – Mínimo - 03; Máximo – 10.
- Sala compartilhada com outros professores - (a mesma das outras disciplinas / grandes);	- Sala específica para idiomas / pequenas;
- Maioria - organizadas em filas;	- Sala organizada em semicírculo;
- Poucos recursos para materiais adicionais;	- Variados recursos materiais adicionais;
- Turno e contra-turno;	- Turno opcional;
- Na maioria, caráter obrigatório;	- Caráter opcional;
- Caráter reprovatório - maioria dos casos;	- Progresso por mérito;
- Sem custo adicional.	- Custo mensalidade (por módulo ou nível).

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Após a apresentação parcial dos dados, identificamos quais escolas são regulares e quais são especializadas.

Conforme dados acima apresentados, todas as escolas permanecem na classificação inicial, regulares e especializadas. Confirma-se, dessa forma, nossa primeira hipótese, de que as ER e EE têm características distintas quanto à modalidade de ensino.

Partindo do princípio de que as escolas regulares trabalham ELE como Disciplina, os dados demonstram que todas as 7 (sete) escolas pesquisadas assim a tratam.

O que se pode perceber, são tentativas de aproximação ao que fazem as EE. A título de exemplos, citamos os casos das ER 1 e 2, que destinam uma sala somente para o ensino de espanhol, mas, em contrapartida, sem nenhuma testagem de nivelamento ou opcionalidade de turno, mantendo um número elevado de alunos (35 a 40).

Outros casos que mantêm um número elevado de alunos, mas não divergem no restante das características, são as ER 3 e 6, que oferecem o espanhol opcional e no contra-turno.

Os casos mais distintos são os das ER 3 e 4. A ER 3 prepara os alunos para o certificado do DELE, porém não temos informações suficientes para uma análise mais aprofundada.

Nesse caso, nossa hipótese é a de que se trata de uma escola híbrida, ou seja, uma escola regular que mantém práticas / características de escola especializada.

Muito semelhante é a ER 4, que possui um centro de ensino de LE com todas as características de uma EE, porém funciona à parte do E.M.

Com esses dados, pode-se observar, também, que as sete EE pesquisadas possuem uma semelhança muito grande no que se trata das categorias analisadas, distanciando-se quantitativa e, possivelmente, qualitativamente das ER.

A resposta à primeira pergunta reflexão, qual seja por que à escola especializada é atribuída a credibilidade de eficiência no ensino de LE, pode ser respondida juntamente com a segunda, que questiona quais são as características que marcam a dessemelhança entre as escolas regulares e especializadas. Por tratar-se do conjunto de características diretamente ligadas ao aprendizado do idioma, pôde-se constatar que as escolas regulares possuem características distintas quanto ao trato com o idioma, sendo possível comprovar a relação estabelecida entre escola regular e disciplina e, em contrapartida, entre as escolas especializadas e atividade, comprovando a hipótese número um das modalidades de ensino de ELE. Dessa forma, procurar uma escola especializada, mesmo que se estude na escola regular, passa a ser uma necessidade iminente, pois as condições apresentadas nas escolas regulares não condizem com a necessidade do aluno; a reduzida possibilidade de atenção do professor e a impossibilidade de praticar o idioma em função da quantidade de alunos fazem com que a credibilidade no aprendizado seja diminuída.

A hipótese número dois, sobre as condições pelas quais se dá o ensino do idioma espanhol, também se confirma. Número de alunos em sala, carga horária semanal e total, bem como a obrigatoriedade e confiança depositada pelos envolvidos no ensino, fazem perceber as condições desproporcionais em que se trabalha o ELE nas escolas regulares, impossibilitando, na maioria das vezes, o desenvolvimento da destreza oral, que faz com que o aluno se motive para continuar aprendendo.

Trataremos a seguir, dos Objetivos educacionais das escolas, e a relação entre as características apresentadas anteriormente e os resultados obtidos com a testagem oral, em cada segmento educacional.

4.2. Dos Objetivos

Em nossa pesquisa, o objetivo centrou-se na investigação do atingimento dos Objetivos de fluência oral traçados pela própria instituição. Como base teórica para a análise dos resultados obtidos com a testagem dos alunos, utiliza-se a abordagem comunicativa.

Nessa seção, fazemos a apresentação dos Objetivos identificados em uma escola de cada segmento, e, para posteriormente, contrastar esses com os resultados colhidos nas provas orais feitas nas duas escolas, com base nas competências de Canale (1983).

Para ser feita a testagem, foram selecionadas uma ER, a ER 2, e uma EE, a EE 7, que estavam em conformidade com a caracterização feita como Disciplina e Atividade. A ER 2 representa o tratamento do ELE como Disciplina, e a EE 7, como Atividade.

Quadro 9 – Objetivos educacionais ER e EE

<i>ER 2</i>	<i>EE 7</i>
<p>Geral: Motivar o aluno a desenvolver a habilidade de comunicar-se em língua estrangeira sem inibição, estimulando-o a desenvolver a autonomia de pensamento, criatividade, pensamento crítico e entender que aprender um novo idioma é parte de um processo educacional global.</p> <p>Específicos: Exercitar as “funções” da linguagem através de simulações de utilidade e relevância para a faixa etária e interesse do aluno; Expressar idéias novas e fazer-se compreender; Trabalhar a pronúncia e a entonação frasal; Automatizar o uso da língua mediante aquisição progressiva de estruturas básicas relevantes das funções; Usar a língua estrangeira como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais através da leitura e dos outros meios de comunicação disponíveis.</p>	<p>Básico - Comunicação de sobrevivência: alimentação, hotel, viagem etc, de forma oral e escrita. Verbos regulares no presente e no passado.</p> <p>Intermediário – Conversação e escrita mais elaboradas. Conhecimento da utilização dos verbos no passado, no futuro, no gerúndio, no condicional, no imperativo, no subjuntivo. Usar estilo indireto.</p> <p>Avançado – Condições de interagir com nativos, ouvir música, ver filmes etc. Falar com polidez. Conversar por telefone. Conhecimento gramatical: relativos, subjuntivo, infinitivo, expressões idiomáticas.</p>

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Após a determinação de quais escolas fariam parte da investigação do atingimento dos Objetivos de fluência oral, foi estabelecido, em contato antecipado com os professores das duas escolas, que a prova deveria ser elaborada por eles mesmos, sem que houvesse nenhum tipo de interferência na elaboração e condução do processo.

A prova então, foi aplicada a uma amostragem de cinco alunos dos dois segmentos, três da ER e dois na EE. O critério de seleção desses alunos foi o de estarem estudando no terceiro ano no EM, sem ter tido instrução em escolas especializadas, na ER e de estarem

cursando o último nível da EE. A avaliação foi, então, efetuada na EE no dia 01/11/2005 às 17:20 na própria instituição e, na ER, no dia 10/11/2005 às 08:25, também no próprio local.

Para coleta e armazenamento das falas, foi utilizado um gravador e posteriormente, para a análise, foi feita sua transcrição.

A análise far-se-á com base no modelo de competências sugerido por Canale (1983), que estabelece competência comunicativa, como um conjunto de 04 competências distintas, assim apresentadas: a competência gramatical, a competência discursiva, a competência sociolingüística e a competência estratégica. Competências essas, que formam a base da abordagem comunicativa (AC).

Para Canale (1983), competência gramatical é a capacidade de usar com propriedade e desenvoltura as estruturas referentes ao código da língua nos mais variados níveis da mesma. Nesse caso, estamos falando do nível avançado das EE e do equivalente do EM. Ao avaliarmos essa competência podemos observar o seu atingimento nos dois segmentos por apresentarem o uso coerente de estruturas gramaticais, porém com uma diferença qualitativa bastante acentuada. Comprova-se isso com a relação de objetivos e resultados dos dois segmentos.

A ER tem como Objetivo gramatical automatizar o uso da língua mediante aquisição progressiva de estruturas básicas relevantes das funções. Porém estas estruturas, mesmo corretas, limitaram-se a expressão objetiva em situações de conversação básica, de vocabulário de curso iniciante e com pequenos erros de pronúncia e ortografia, como nos exemplos a seguir:

“Estou muito bien” (Estrutura correta, porém com mesclas de português e espanhol), *“Tengo dezesiete años.”* (Som de Z). Um aspecto que dificulta aferirmos valor é o fato de que essa escola não apresenta divisão de níveis para seu procedimento. Dessa forma, os Objetivos a se atingir não se podem perceber de forma progressiva, fato que provavelmente deve confundir até o próprio professor no desenvolvimento das competências.

Para Vargas (1974), traçar objetivos é importante por que quando está claro para o professor o que quer que seus alunos façam, pode mais facilmente selecionar experiências de aprendizagem relevantes, do que quando as finalidades não estão especificadas. Quando esses objetivos estão especificados, o tempo é usado eficientemente e quando os objetivos não estão claros, é fácil, principalmente em classes pequenas, desviar-se com irrelevâncias ou passar a percorrer caminhos tradicionais.

Pôde-se perceber, na disposição dos Objetivos, a intenção de desenvolver um curso comunicativo, porém, em contrapartida podemos perceber uma avaliação oral focada em perguntas fechadas com o intuito de explorar a memória e não o diálogo.

Na EE 7, a disposição dos Objetivos de competência gramatical no nível avançado foi, expressar conhecimentos gramaticais sobre a utilização de relativos, subjuntivo, infinitivo e expressões idiomáticas.

Ao analisarmos as falas podemos perceber o pleno atingimento desses Objetivos, como comprovamos a seguir, no uso do subjuntivo:

O A1... *“creo que si la calidad fuese mejor”*..., ou A1 ... *“creo que hay personas que irían comer comidas mejores”* ... Ou ainda o uso do infinitivo como nessa fala do A1 ... *“no teníamos el coche para nos locomover”* ..., etc.

Essas falas, bem como a apresentação dos Objetivos, aproximam-se dos Objetivos da AC. Podemos encontrar essas evidências em vocábulos como:

“Expressar idéias”, “comunicar-se em língua estrangeira sem inibição” na (ER) e “Comunicação de sobrevivência”, “Conversação”, “interagir com nativos” na (EE). Pôde-se perceber dessa forma, o pleno atingimento dos Objetivos dessa competência na EE e em contrapartida o atingimento da mesma competência, foi apenas parcialmente alcançado na ER.

Com relação à competência sócio-lingüística, identificamos um dos aspectos mais problemáticos da análise dos dados da ER. O conteúdo apresentou-se adequado às perguntas feitas pela professora, porém a descontextualização e a falta de abertura para a exposição do aluno como agente participante do processo, não permitiram que o mesmo aparecesse como sujeito, mas apenas como repetidor de informações previamente memorizadas.

Ex: Prof. *¿Cuáles son los días de la semana?*, A1 – *Lunes, martes, miércoles, jueves, sábado y domingo*. (Incompleto e falado lentamente) Dessa forma esse objetivo foi parcialmente atingido na ER.

Nesse aspecto, na EE, podemos perceber a evidência do aluno como sujeito e também da adequação da formalidade verbal esperada no momento da fala, como por exemplo:

A1 – *Creo que antes nuestros abuelos...* ou, A2 – *Yo, en...*, atingindo plenamente essa competência.

Seguindo a análise dos dados, partimos para a competência discursiva. Essa competência está ligada ao que se refere aos conceitos de coerência e coesão.

Coesão diz respeito ao modo como ligamos os elementos textuais numa seqüência. Nesse aspecto, as construções, nas falas das duas avaliações assim se mostraram. A título de

exemplo, na ER podemos observar o uso correto do verbo gostar, suprimindo o pronome tônico, A2 – *Me gusta mucho namorar.*

Já, coerência, que não é apenas uma marca textual, diz respeito aos conceitos e às relações semânticas que permitem a união dos elementos textuais. Pode-se perceber a presença de coerência nas provas dos dois segmentos educacionais.

Em outras palavras, nos dois segmentos puderam-se perceber os elementos de coerência e coesão, porém, com mais profundidade e elaboração dos alunos da EE, colocando seus pontos de vista em forma de diálogo. Dessa forma, o que ficou evidente foi a diferença qualitativa entre as duas avaliações.

Por outro lado, a competência estratégica apresentou-se como um elemento a diferenciar fortemente esses alunos. Espera-se com essa competência, que o aluno apresente-se com uma menor hesitação possível e que use de estratégias e técnicas para que desenvolva seu discurso com eficácia.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Os alunos da ER demonstraram hesitação exagerada. Sua produção oral foi hesitante mesmo com orações curtas e simples. Em nenhum momento os alunos arriscaram formar nova oração, restringindo-se a apenas responder objetivamente o perguntado. Ex: Prof. *¿Cuáles son los días de la semana?*, e a resposta, A1 *“lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.”* (falando devagar, e os outros dois não sabiam todos os dias)

Dessa forma, essa competência não foi percebida, pois não se utilizou nenhuma estratégia de compensação.

Na EE, os alunos desenvolveram a avaliação com baixíssimo grau de hesitação. O diálogo desenvolveu-se em tom normal de diálogo, com trocas e intervenções.

Ex.: A2 ... *y tenía siempre horario, el tiempo ...*

Prof. *Más ordenado.*

A2 *Más ordenado. Ahora ...*

Prof. *Cuando se puede.*

Em alguns momentos, estratégias de compensação foram utilizadas, como por exemplo, usar gestos ou até palavras em português para não perder o sentido ou quebrar o ritmo da conversa.

Ex.: A2 *“... mi madre hace comida en forno a leña...”*.

Prof. *Horno a leña.*

Nesse caso em específico, pôde-se perceber a intervenção do professor, com uma estratégia de correção, reconstruindo a oração para fazer a correção da falha de vocabulário,

sem que se criasse nenhum desconforto ou inibisse a continuidade do diálogo. Essa atitude aproxima a condução do trabalho do professor com a AC, pois preza não pela precisão e sim pela comunicação. Na EE, essa competência encontra-se plenamente atingida.

Com essas considerações, podemos traçar uma resposta para nossa terceira questão de pesquisa, qual seja que Objetivos educacionais norteiam a prática pedagógica nas ER e EE?

No caso das duas escolas pesquisadas, ambas apresentam Objetivos comunicativos para serem atingidos em um mesmo período de tempo, o de três anos.

Com relação a se elas atingem esses Objetivos ou não, que é a questão posterior, podemos dizer o seguinte:

Em primeiro lugar, a ER 2, mesmo estando em consonância com as características dos objetivos da AC, o que se refletiu durante a aplicação da prova oral e, depois, foi comprovada inversamente pela conversa tida com os alunos ao final da avaliação. A professora os interpelou apenas com perguntas objetivas de conversação básica, de cunho gramatical ou de vocabulário isolado. Por exemplo: *“Quiero saber el nombre de cada uno.”* *“Y ahora, ¿pueden decirme cómo están hoy?”*, ou *“¿Cuántos años tienes tú?”*, *¿Dónde se emplea el muy y mucho?*, ou ainda, *“¿De qué color es tu remera?”*, etc. Os três alunos que participaram responderam a todas as perguntas de forma mais sucinta possível, sem delongas ou mais informações, sendo utilizada apenas a memória como fonte de informação, caracterizando não uma conversa natural, mas sim um interrogatório de perguntas fechadas.

Em todo o tempo da prova, os alunos se mostraram extremamente apreensivos e nervosos. Esse estado não poderia ser diferente, pois eles mesmos afirmaram que durante os três anos de aula, nunca passaram por uma avaliação oral. Mesmo a A2, que estudou durante 7 anos, não apresentou desenvoltura comunicativa muito distinta à dos outros, apenas mais precisão nos conhecimentos gramaticais e de vocabulário. Por exemplo, ante os erros dos outros dois ao responderem, a professora se reportava à A2 para confirmar a resposta, *“¿Es eso, Juliana? ¿Puedes hablar para mi, todos?”*.

Outra característica da prova oral foi o número de vezes que a professora repetiu as respostas que os alunos deram, na intenção, na maioria das vezes, de fazer a correção dos enunciados, o que não permitia uma continuação da interação entre ambos, o que acreditamos, pela AC, ser um fator que afeta a motivação para o desenvolvimento do diálogo com naturalidade, pois o foco está, dessa forma, na precisão, e não no uso.

Com relação à prova oral dos alunos da EE, os resultados foram bem diferentes. Primeiro que, em nenhum momento e mesmo com minha presença, os dois alunos a fazer a

avaliação demonstraram receio ou nervosismo; acreditamos que seja pelo fato de estarem acostumados com a atividade, pois assim o demonstraram.

Toda a avaliação se desenvolveu em tom amistoso, e todas as perguntas eram cuidadosamente desenvolvidas, até a compreensão por parte do professor e a seguinte indagação, intercalando o participante.

Outro aspecto relevante e que aproxima a abordagem do professor à AC é a forma como acontecia a correção dos erros cometidos, como já comentado anteriormente, feita somente quando acrescentaria algo ao diálogo: Por exemplo, A2 – *“Mi madre, por ejemplo, mi madre hace comida en forno a leña”*; e o professor – *“Horno a leña”*.

Essa estratégia de correção do professor, ao encorajar a comunicação, aproxima sua abordagem da AC, que tem essa prática como prática fundamental, sem preocupação demasiada com a forma, servindo, também, como fator motivacional.

Outra característica que vale a pena ressaltar é a contextualização dos assuntos abordados, que é outra característica da AC, a qual pode ser vista em grande escala na avaliação da EE e que em nenhum momento pôde ser encontrada na ER. Na EE, todas as perguntas estavam relacionadas ao tema “alimentação”, comparando o que comemos atualmente com o que comiam nossos avós. Em contrapartida, na ER, os temas mudavam sem que tivessem algum tipo de conexão, para que houvesse algum aprofundamento. Por exemplo, *“¿Pueden darme un adjetivo para cada un desses sustantivos? La madre...”*; logo depois das respostas, *“Guapa, Bueno, ahora yo quiero saber así. Cuando vamos a usar muy y mucho, ¿hay una regla, sí?”*

Recordando o que afirma Quintanilha (1988), fluência é a habilidade de se expressar sem hesitação expressiva numa dada situação, na fala ou na escrita, e, recordando que nosso objetivo central é a verificação do atingimento dos objetivos de fluência oral, consideramos o seguinte: a ER, mesmo podendo ter atingido seus Objetivos expressos, não atinge os Objetivos de fluência oral, esperados dentro da AC, e a EE, mesmo apresentando certas imperfeições em termos de vocabulário e de aspectos gramaticais, consegue desenvolver em grau bem mais elevado a habilidade de se comunicar em ELE.

Caberia aqui, a sugestão de se oportunizar o aprofundamento desta investigação, com o que pensamos inicialmente ser um projeto piloto, cujo objetivo seria, em uma escola regular, utilizar a metodologia de uma escola especializada, com o intuito de verificar se o atingimento dos Objetivos é similar, a partir do momento que se igualam as condições de trabalho em ambos os segmentos educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa é compreender melhor as condições do processo de ensino/aprendizagem do ensino de ELE e assim investigar o grau de atingimento dos objetivos de destreza oral dos alunos das ER e EE ao final dos seus níveis de ensino.

Como em qualquer outro curso, paira sobre o ensino de ELE uma expectativa de atingimento de resultados. A bem da verdade, esta expectativa está muito ligada à fala, provavelmente por ser a primeira habilidade esperada por qualquer estudante de línguas e também, para muitos, ser a primeira ligação feita ao lembrar de um idioma. Essa expectativa, como demonstrado em forma de resultados por algumas pesquisas, não é atingida na maior parte das ER, o que, provavelmente, faz com que existam/surjam tantas EE e as transformem em um bom negócio.

O número de alunos em sala de aula, a carga horária semanal e total, a disposição e disponibilização das salas e horários são as características mais marcantes de diferenciação entre as ER e as EE, encontrando nestas últimas, uma considerável vantagem quantitativa e qualitativa.

Levando em conta as características da AC, apenas as EE se adequariam. Pelo número de alunos, já é possível observar essa distinção, visto que a média de 06 alunos das EE se contrapõe aos 36 da média das ER.

Conforme Larsen-Freeman (1986), grupos pequenos interagindo aumentam o tempo disponível para cada um aprender a negociar sentido. Essa característica é potencializada quando o tempo de contato semanal é aumentado, como no caso das EE, em que se tem um tempo de contato de no mínimo 2 x 60', podendo chegar a 2 x 75'. Contrapõem-se, dessa forma, as ER, em que, no máximo, chega-se a um tempo de contato de 2 x 50' e, em alguns casos, a apenas 1 x 50', podendo variar ao final do curso em até 100 horas.

Essas características verificadas na pesquisa comprovam a hipótese da distinção entre o tratamento do ensino de ELE como Disciplina e Atividade, atribuído, respectivamente, às escolas regulares e especializadas. Esse conjunto de características faz com que esses segmentos sejam vistos com distinção de credibilidade por parte de pais, alunos e muitos professores, que vêem dificuldade de desenvolver um curso comunicativo nas ER,

depositando, assim, essa capacidade às EE, que passaram há muito tempo a assumir o papel formador no ensino de idiomas.

Essa constatação nos dá sustentação e corrobora com os resultados da avaliação de destreza oral, que não diferiram em termos de resultados qualitativos nos dois segmentos.

Partimos da afirmação de Larsen-Freeman (1986), que diz que o objetivo da AC é conseguir fazer com o aluno torne-se comunicativamente competente, sendo a fluência oral o centro dessa competência.

Confrontando as duas avaliações, pôde-se observar que a definição dos Objetivos pareceu bastante diferente nas duas escolas. Quanto ao Objetivo de fluência oral, a ER não demonstrou tanta clareza, pois, em nenhum momento, termos relacionados a nivelamento foram expostos, o que, em contrapartida, mostra-se como ponto positivo na EE. Em relação aos resultados, podemos afirmar que a ER tem o grau de atingimento inferior ao da EE. Percebeu-se que os alunos da ER foram pegos de surpresa ao fazerem a avaliação, o que confirma a ausência de foco comunicativo e sugere que a abordagem utilizada não seja declarada comunicativa. Isso foi comprovado pelas respostas isoladas de perguntas descontextualizadas. Conforme Richards (1998, citado em Philipps, 2003), a contextualização é a premissa básica da AC. Essa informação distancia a avaliação da ER e aproxima a avaliação da EE dos moldes comunicativos.

Nesses termos e sem levar em consideração os Objetivos de cada instituição, pode-se afirmar que a ER não atingiu os Objetivos de destreza oral, tanto na formatação da avaliação, quanto no resultado da mesma. Já a EE, aproxima-se desses moldes na construção do instrumento, e os alunos atingiram esses Objetivos, demonstrando capacidade de contextualizar as respostas e as produzindo com estruturas gramaticais coerentes e condizentes com o nível estudado e, principalmente, apresentando desenvoltura comunicativa, sem demasiada hesitação, pois o objetivo da AC, de acordo com Richards (1998, citado em Philipps, 2003), é a comunicação efetiva, o que foi claramente percebido apenas na EE.

Outra consideração de grande importância em relação ao ensino de ELE nas ER é que os documentos que as regem mencionam a AC e seus princípios como a base de seu trabalho. No documento oficial, os PCNs (1999), sugere-se que a competência comunicativa só pode ser alcançada com o domínio das competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Sendo assim, as estratégias de ensino, o número de alunos em sala, a concentração de carga horária, a avaliação e ainda outras características deveriam estar em consonância com os moldes comunicativos, o que mostra uma exagerada dissonância entre a proposta e a

prática de trabalho desse segmento educacional, fato que provavelmente deve impedir um trabalho com resultados mais expressivos, que criasse maior credibilidade a esse segmento.

Esses resultados sugerem que a distribuição das variantes envolvidas no processo encontra-se desproporcional às necessidades para a formação de um curso comunicativo eficiente.

Se levarmos em consideração que muitos dos alunos começam a cursar idiomas já a partir da 5^o série, ou até mesmo a partir da 1^o série, teríamos uma carga horária podendo chegar até a 800 ou 900 horas de curso, o que ultrapassaria em três vezes a carga horária de uma EE, que, no máximo, pratica cursos com 300 horas.

Esses resultados sugerem que o tempo, em anos de estudo, não influenciaria, no resultado final, quantitativa e qualitativamente na fluência oral desses alunos (nas ER), apontando uma perda de tempo útil para aprendizagens significativas, tanto na área dos idiomas, como em outras áreas de conhecimento. Ficariam expressos, dessa forma, os motivos pelos quais muitos alunos procuram escolas especializadas para aprenderem outros idiomas.

Em suma, as ER, que trabalham o ELE como Disciplina, em função das características apresentadas e suas avaliações, não atingem os Objetivos de fluência oral, competência esta esperada em um curso comunicativo. Acredita-se, dessa forma, que os aspectos levantados são seriamente responsáveis pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem e que não são satisfatórios nesse segmento educacional. Como conclusão parcial, poderíamos afirmar que o molde disciplinar impede a eficiência do ensino por parte do professor e do aprendizado por parte do aluno.

De todas as formas, essa pesquisa corrobora com o que afirmou Luna (1995) sobre a modalidade a ser utilizada nas ER, que aponta para a necessidade de se manter a Disciplina trabalhada como Atividade.

Essa atitude, é claro, geraria a necessidade de um remodelamento ou re-ordenamento dos componentes dos cursos de línguas nas ER, para que sejam considerados comunicativos, ou que pelo menos seu foco seja a competência comunicativa e, assim, atendam às necessidades da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA, Berenice Férez de. *Um estudo sobre a prática pedagógica do professor de língua espanhola*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2004.

AMADEU-SABINO, Marilei. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Campinas, 1994.

ANAIS. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 1993.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *A formação do professor de língua estrangeira e o ensino de gramática no 3º grau*. R. Letras, PUCCAMP, Campinas, 14 (1/2), 225-251, dez., 1995.

BÍBLIA SAGRADA. Ed. 117. Ave-Maria Ltda. São Paulo, 1998.

BLOOM, Benjamin S. *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*. Por Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst e outros. Trad de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1979.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. In: _____. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

COMENIUS (1592-1670). *Didática Magna*. Comenius; aparelho crítico Marta Fattori; trad: Ivone Castilho Benedetti. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Paidéia)

CORREIO POPULAR. *Repensar o modelo de ensino*. Campinas, quinta-feira, 19/02/2004.

DURÃO, Adja B. A. Barbieri. *La enseñanza de español y de portugués en los países miembros del mercosur*. In: Boletim / Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina – V.1, 1980.

FRAGA, Maria Cecília dos Santos. *Abordagens de Ensino de Segunda Língua e o Ensino de Língua Estrangeira*. R. Letras, PUCCAMP, Campinas 12: 139-161, dez., 1993.

ISRAEL, Maria Josefina. *O ensino de espanhol para lusofalantes: uma experiência*. ARTEXTO, Rio Grande, 5: 57-60, 1994.

JACOB, LÍlian Karine. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. In: Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira / Douglas Altamiro Consolo, Maria Helena Vieira-Abrahão, organizadores.- São Paulo: Editora UNESP, 2004.

JORGE, Miriam Lúcia. *Ensino de Língua Estrangeira*. Presença Pedagógica. V.6, n.31, jan./fev. 2000.

JOVANOVIC, Aleksandar. *Língua materna vs. Língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas*. Rv. Fac. Educação, 18(2) 174-184 jul/dez, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language teaching*. Oxford University Press, Oxford, 1986.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de língua. In: BOHN, Hilário I.; VENDRESEN, Paulino (org). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

LINGUISTIC Imperialism. *Brainy Encyclopedic*. Disponível em: <http://www.brainyencyclo-pedia.com/encyclopedia/l/li/linguistic_imperialism.html> Acesso em: 1 nov. 2004.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Ensino de Inglês como Disciplina e como Atividade: algumas considerações*. Alcance v. 2 n.1, p.51-58. 1995.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil*. Itajaí: Editora da UNIVALI; Blumenau: Editora da FURB, 2000.

MAGER, Robert Frank. *A formulação de objetivos de ensino*. Traduzido da segunda edição norte-americana por Cosete Ramos com a colaboração de Débora Karam Galarza. – 4º ed. – Porto Alegre: Globo, 1980.

MELO, Ticiania Telles. *O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa*. Rev. de Letras v.19 – n°1/2 – jan/dez, 1997.

NASCIMENTO, Jeane Lohse Gama do. *O nível de aprendizagem de língua inglesa ao final do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI. 2004.

NICOLA, Rosane de Mello Santo. *A Competência da Comunicativa Oral*. Linha Direta, v.6, n.60, p.06-08. 2003.

PATROCÍNIO, Elizabeth M. Fontão do. *Uma releitura do conceito de competência comunicativa*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (26): 17-35, jul/dez 1995.

PHILLIPPS, Cynthia Christine Ebert. *O uso discriminado e indiscriminado da tradução como estratégia de ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2003.

QUINTANILHA, Tânea M. R. *Fluência Oral*. In: BOHN, Hilário I.; VENDRESEN, Paulino (org). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

RIVERS, Wilga M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares* – Florianópolis: COGEN, 1998.

SEDYCIAS, João. [Org.] *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEDYCIAS, João. Disponível em: <<http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/porqueesp.htm>>. Acesso em: nov. 2004 – abr. 2005.

STEIN, Carla Machado de Sá. *Um paralelo entre o curso de letras espanhol no Estado de Santa Catarina e os movimentos do Mercosul*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2005.

TENÒRIO-MEJÍA, Ronald. *Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 1998.

VARGAS, Julie S. *Como formular objetivos comportamentais úteis*. Tradução de Mary Lou Paris. São Paulo, EPU, 1974.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford, 1978.

ANEXOS

NOMBRE: _____
APELLIDO(S): _____
FECHA: _____
PROFESOR(A): _____

PRUEBA AVANZADO 1 – FINAL / VEN 3 (UNIDADES 4 – 6)

1. *Escucha las informaciones, que tu profesora te va a leer, sobre “No me encuentro bien” y contesta las preguntas que están abajo:*

¿Qué le pasa a Pilar? ¿Cómo se siente?

¿Qué le pregunta Rafael, acaso ha hecho algo sobre su mal estar?

Y, ¿qué le dice Pilar a Rafael?

¿Cuándo va al doctor, nuevamente? ¿Qué le dice el doctor, primeramente, sobre el resultado de los análisis?

¿Qué le aconseja, el doctor, en la receta? Y, ¿qué le dice a más sobre el resultado?

¿Qué crees tú, de cómo fue la reacción de Pilar al saber de la noticia?

Transcrição Prova Oral – Lets Go – Prof: Jorge – 2 alunos - 01/11/05 – 19:20 Horas

Prof: Nativo –Argentina.

A1- estudou 3 níveis nesta escola.

A2- estudou 3 níveis nesta escola.

Prof – Haz una comparación con lo que comemos actualmente y con lo que comían nuestros abuelos. Ellos te parecen que comían mejor, peor...

Felipe A1 – Creo que antes nuestros abuelos comían mejor, pero nosotros ahora podemos comer lo mismo, pero es más fácil comer comidas rápidas, es más barato y nosotros ahora tenemos menos tempo para hacer la comida. Entonces era.. es más fácil quedar en un bar y comer un sandwich y do que ir para la casa y preparar un arroz, una ensalada, un poroto, una carne, una cosa más saludable.

Prof: Saludable. Y ¿Felipe? Si te parece que si la gente tuviera más tiempo, comería mejor, actualmente?

Felipe A1 – Creo que algunos preferían aínda continuar comendo estas comidas, pero creo que hay otras personas que irían comer comidas mejores. Y otra cosa que yo creo que no es solo la comida, también hay, las personas no practican más tanto ejercicio como antes. Por ejemplo, antes nosotros no teníamos ... las ... los coches para nos locomover, entonces teníamos que andar mucho y con esto comíamos más pero, and ... cominábamos y ahora nosotros tomamos un ónibus o andamos en el coche y no praticamos más ejercicios.

Prof: Tiago, tú que estás en el área de los ejercicios, ¿cuándo la gente que tú conoces inicia la actividad física, te dicen que comem más o menos? Tienes algo que ver lo que comen?

Tiago A2 – Yo, en lo gimnasio, por ejemplo, mucha gente dice que come más, por ejemplo, carboidrato, hacer las actividad es más, es mejor,... los ejercicios, y suplementación, también por que es mucho más facil tener, hasta...

Prof: Y en tu caso,... en tu casa, ¿qué tipo, en tu casa, como es la comida así?, ¿más tradicional, más industrial?

A2 – Mi madre, por ejemplo, mi madre hace comida en forno a leña.

Prof: Horno a leña.

A2 – El, entonces es mucho más saludable, la comida es más... tiene más tiempo de preparación y durante la semana es la misma cosa. Comida, a veces en restaurante.

Prof. - Y a ti, ¿ qué te gusta más, restaurante o comer en casa?

A2 – Comer en casa, mejor.

Prof. – Y ¿si tuvieras que irte a vivir fuera de la casa de tu padre, comerías, cocinarías para ti o comerías siempre fuera?

A2 - ¿Cómo?

Prof. - ¿Si tuviera que irte fuera de la casa de tu padre, a vivir solo, cocinarías para ti o comerías siempre fuera?

A2 – Cuando yo morava en Londrina, yo tenía que hacer mi propia comida, más, si yo vivise en otra casa en Joinville, yo iría a casa de mis padres, o entonces comería en restaurante. Creo que haría comida....

Prof. – Ah, muy bien. Y ahora, los dos, sobre la gente que conocen, creen que tienes hábitos alimentarios buenos, malos.

A1 – Por ejemplo, en mi escuela, eh, nosotros tenemos una hora para hacer el almuerzo y mucha gente prefere, no es que prefere,... al lanchonete de la escuela y almuerza solo una hamburguesa o una cosa más rápida. Una cosa que, el problema de la escuela es que el precio de lo restaurante es muy caro y no es todo mundo consegue pagar y el tiempo es una cosa que termina la opción. Creo que mucha gente en la escuela, en mi escuela no come muy bien, por ejemplo, cuando tengo una grana, cuando tengo dinero, yo voy, yo prefiero ir al restaurante que, ... yo escojo, que me gusta comer, pero cuando no hay tiempo, no hay nada, yo tengo que ir al bar.

Prof. – Cuando dice que el restaurante de la escuela es caro, es caro por que es bueno, o no es bueno.

A1 – La comida es muy buena, pero tiene una variedad mayor y es caro, yo creo que si la cualidad fuese mejor, el precio... sería bueno.

Prof. – Y en tu caso, cuando estudiabas, en Londrina ahí, ¿comías en la lanchonete de la universidad,? ¿Qué hacías?

A2 – Yo creo que comía mejor en Londrina, porque yo siempre comía en el restaurante universitario y era siempre la misma cosa, entonces, era siempre correcto, la hora y tenía siempre horario, el tiempo...

Prof. – Más ordenado.

A2 – Más ordenado. Ahora...

Prof. – Cuando se puede.

A2 – É, si. Tiene muchas... a pesar de la comida ser más buena, mejor.

Prof. – El ritmo de vida, que ahora, estás...

Bueno chicos, está bien. Tema de comida, ¿quieren hablar algo más?

No.

Transcrição Prova Oral – 3º Ano – Celso Ramos – 3 alunos - 10/11/05 – 08:25 horas

Prof. Brasileira

A1- estudou 3 anos nesta escola.

A2- estudou 7 anos, 4 em sua cidade e 3 nesta escola.

A3- estudou 3 anos nesta escola.

Prof. – Buenos días.

Alunos – Buenos días.

Prof. – Hoy vamos hacer una prueba oral. Sí. Y yo voy preguntar algunas cosas para ustedes para ver como está sobre el contenido trabajado y lo que yo quiero de ustedes es que hablen lo que saben, sí, hoy vamos a empezar así. Y quiero saber el nombre de cada uno.

Suelen A1 – Mi nombre es Suelen...

Prof. – Si, pero hay que hablar en español, sí.

A1 – Me llamo Suelen ... de Oliveira.

Juliana A2 – Me llamo Juliana.

Peterson A3 – Me llamo Peterson ... da Silva.

Prof. – ¿Y ahora pueden decirme como están hoy?

A1 – Estou muito bem, Bien. A2 – Estoy bien. A3 – Estoy bien.

Prof. – Y ¿Qué hace en la escuela? ¿Son estudiantes? ¿Qué están haciendo acá?

A1 – Soy estudiante y...

Prof. – ¿Sólo?

A2 – Soy estudiante.

A3 – Soy estudiante.

Prof. – Solo estudiante. Y ¿Cuántos anos tiene tú?

A1 – Tengo desesete años.

A2 – Tengo diecisiete años.

A3 – Tengo dezesiete años.

Prof. – Eh. ¿Se acuerdan de los días de la semana? Ah Suelen...

A1 – Lunes, martes, miércoles, jueves, sábado y domingo (devagar).

A2 – Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo (rápido).

A3 – Lunes, martes, miércoles, jueves, ai, sábado y domingo.

Prof. – Ah. ¿Saben decirme cuál el es mes de cumpleaños de ustedes?

A1 – Julio. A2 – Agosto. A3 – Setiembre.

Prof. – Y. ¿En qué estación del año estamos hoy, ¿Peterson?

A3 – Antes de verano es primavera.

Prof. – Primavera... Bueno. Juliana. ¿Quién hace parte de tu familia? Sí. ¿Con quién vive en su casa? ¿Padre, madre, no sé?

A2 – Con mis padres y hermanos.

Prof. – Padres y hermanos. ¿Solo hermanos o hermanas?

A2 – Una hermana y un hermano.

Prof. – Bueno. Suelen. ¿Cuánta personas hacen parte de tu familia?

A1 – Mi madre, mi padre, yo y mi hermano.

Prof. – Bueno. Ahora Juliana, sabe decirme que ropa está usando hoy?

A2 – Un pantalón vaquero, una blusa marrón y un zapatillo.

Prof. – Ah, Peterson, ¿de que color es su remera?

A3 – Preta.

Prof. ¿ Es preto Suelen?

A1 – Negro.

Prof. Negro. Bueno. Y ahora yo quiero saber una cosita. Juliana, puede decirme sobre su amiga Suelen. ¿ Cómo es su aparencia?

A2 – Tiene pelo largo, ojos oscuros, color morena, es simpática, es mediana, estatura mediana.

Prof. Solo...Suelen, ¿ qué puede hablar de Peterson?

A1 – Es un chico alto, pelo negro, ojos castaños (...) solo eso.

Prof. Bueno. Peterson, ¿ qué puede decirme de Juliana?

A3 – Es rubia, ojos claros, eh, alta y muy amiga.

Prof. Muy amiga. Bueno. Ahora, la parte que vamos hablar sobre comida. ¿ Qué le gusta comer? ... *****comida que más le gusta¿ sabe? Peterson.

A3 – Carne rugosa.

Prof. Carne...

A3 – Jugosa.

Prof. Ah. ¿Qué no le gusta comer?

A1 – Verdura

A2 – Polenta

Prof. Polenta (sorriso)

A3 – Yo como de tudo.

Prof. A mi me gusta.

A3 – A mi me gusta todas las cosas.

Prof. ¿Y cual es la fruta que le gusta más?

A1 – Morango

Prof. Morango¿ Cómo se llama morango? ¿ Quién se acuerda?

A2 – Fresa.

Prof. Su fruta, ¿cuál?

A1 - Cereza.

Prof. ¿Y a ti Peterson?

A3 – Orange.

Prof. Bueno. Ahora yo quiero saber donde viven. En casa o en departamento.

A1 – En un departamento.

A2 - En una casa.

Prof. En una casa.

A3 – Una casa.

Prof. Y ahora, ¿qué hora es? ... ¿no tienen hora? Bueno, entonces vamos a ver así.

Ah, ¿qué hora vienen para la escuela?

A3 – A ses horas.

Prof. A las seis.

A3 – A las seis.

Prof. ¿Y tú Juliana?

A2 – A las siete y media.

Prof. Siete y media, a las siete. Si, bueno. ¿Hay en sus casas animales de estimación?

A1 – Una toruga.

Prof. ¡Una tortuga!

A2 – Tengo un perro.

Prof. Un perro.

A3 – Yo tengo duas perras.

Prof. Duas perras. Ah. Ahora y quiero saber sobre los animales salvages. ¿Hay alguno que más les gustan o que admiran?

A1 – El león.

Prof. El león. Bueno, Peterson, ... nada Suelen. Bueno. Y sobre los pronombres personales. ¿Se acuerdan? ¿Cuáles son?

A3 – Yo, tú, él, ella, usted...

A1 – Nosotros, vosotros, ellos, ellas, ustedes.

Prof. ¿Es eso Juliana? ¿Puedes hablar para mi todos?

A2 – Eu, tu, ele...

Prof. No, no, en español.

A2 – Yo, tu, él, nosotros, vosotros y ellos.

Prof. Bueno, ¿ahora pueden decirme un sustantivo femenino?

A3 – Una perra. ¿Juliana?

Prof. Una perra. ¿Juliana?

A2 – Una madre.

Prof. Madre, y ¿pueden darme un adjetivo para cada desse sustantivos? La madre...

A1 – Amiga.

Prof. La mesa.

A2 – Es grande.

Prof. Peterson, ¿la perra?

A3 – Es guapa.

Prof. Guapa. Bueno. Ahora yo quiero saber así. ¿Cuándo vamos usar muy y mucho, ¿hay una regla, sí? Y ahora yo quiero saber así. Cuando voy a hablar, me gusta mucho salir por la noche, ou, me gusta mucho namorar, me gusta muy correr. ¿Cuál de estas frases está errada?

A3 – Repete.

Prof. Me gusta mucho.... salir por la noche. Me gusta mucho namorar y me gusta muy salir.

A2 – Me gusta mucho namorar.

Prof. ¿Está cierto o errado?

A3 – Errado.

Prof. Miren, me gusta mucho namorar. Me gusta mucho salir por la noche, me gusta muy salir...

A3 – Me gusta mucho salir.

Prof. Bueno, vamos a ver así. Peterson, puede hablar una frase para mi que hay que usar muy.

A3 – Hoje –eh- muy fresco. Hoje es muy fresco.

A2 – Estoy muy nervosa.

Prof. Muy nerviosa. Suelen...

A1 - Estoy muy alegre.

Prof. Y ahora quiero una frase que usen mucho. Puede empezar cualquier uno.

A3 – Me gusta mucho ir a la escuela.

Prof. Sí, me gusta mucho ir a la escuela. Bueno.

A2 – Tengo muchos amigos.

Prof. Tengo muchos amigos.

A1 – Me gusta mucho

Prof. Me gusta...

A1 – Me gusta mucho mi familia.

Prof. Bueno. Es eso por hoy. Gracias.