

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada

Ana Margarida Dutra de Oliveira Silva

**Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua
Estrangeira em turmas de Ensino Médio**

Taubaté – 2009

Ana Margarida Dutra de Oliveira Silva

**Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua
Estrangeira em turmas de Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Taubaté como parte dos
requisitos para a obtenção de título de mestre.
Orientadora:
Profa. Dra. Susana Echeverría Echeverría

Taubaté – 2009

S586m Silva, Ana Margarida Dutra de Oliveira
Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua
Estrangeira em turmas de ensino médio./Ana Margarida
Dutra de Oliveira Silva.- 2009.
145f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2009.
Orientação: Prof^a Dr^a Susana Echeverría Echeverría,
Departamento de Ciências Sociais e Letras. .

1. Língua estrangeira. 2. Motivação. 3. Ensino médio.
I. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Margarida Dutra de Oliveira Silva

Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio

Dissertação apresentada para a obtenção de título de mestre pelo curso de Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté

Orientadora: Profa. Dra. Susana Echeverría Echeverría

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra.: Susana Echeverría Echeverría (orientadora) Universidade de Taubaté

Profa Dra.: Elzira Yoko Uyeno

Universidade de Taubaté

Profa Dra.: Olga de Sá

Faculdades Integradas Teresa D'Ávila

DEDICATÓRIA

A meu marido e filhos pelo carinho, pelo incentivo, pela paciência, por esse caminhar juntos sempre e para sempre;

Aos meus pais, que por dois anos ficaram privados da minha dedicação;

À geração que vem aí – que seja mais consciente, mais humana, mas gentil, mais tudo de bom que a minha, que sonhou, sonhou...

Ao mundo, à vida, àqueles que de outra dimensão, nos guiam.

AGRADECIMENTOS

Aos céus; sem cuja proteção nada é possível.

Aos meus familiares e amigos, por cada momento de incentivo, de coragem.

À minha orientadora, Susana Echeverría, que soube entender o que me afligia, ajudando a descobrir o que veio a ser o objeto desta pesquisa.

À professora Elzira Uyeno, pelas conversas esclarecedoras, pela gentileza.

À professora Olga de Sá, pelo carinho, pela honra de tê-la nesta banca.

Aos colegas de mestrado de 2007 sempre apoiando uns aos outros.

Ao pessoal da secretaria do PPGLA, pelo incansável espírito de colaboração.

A todos os professores do Mestrado em Linguística Aplicada.

Pessoas que acreditaram em mim e no meu trabalho até quando eu mesma tinha dúvidas.

Meu...

GRATA, GRATA, GRATA!

Pode-se examinar o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?

Alfredo Veiga-Neto

RESUMO

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio.** 149f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté –, Taubaté, 2009

Pesquisa desenvolvida a partir da constatação da falta de interesse do aluno de Ensino Médio (EM) para as aulas de Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE). A hipótese levantada foi a de que os conteúdos lingüísticos, se apresentados de forma significativa, através de atividades atraentes e, além disso, contextualizados por meio da cultura, motivariam os alunos à aquisição do ELE, atraindo-os para a importância do castelhano como instrumento comunicativo em todo mundo. Pretendeu-se que o aluno fosse capaz de reconhecer a importância de E/LE em sua formação e de ter claras as razões pelas quais a disciplina foi incluída em sua grade curricular; que as aulas de E/LE abordassem o conteúdo apoiadas no contexto da cultura das sociedades hispânicas, a fim de despertar e manter o interesse do estudante pela disciplina. O instrumento utilizado para o planejamento pedagógico foi o Quadro Europeu Comum de Referências e Portfólio para Línguas (QEQR); as aulas buscaram desenvolver a autonomia do aluno, motivando-o e colocando-o no centro do processo educativo. Serviu como fio condutor da pesquisa o conceito de Cultura oferecido por Miquel e Sans (2007), que o dividem em três – Cultura com letra maiúscula, *kultura* com K e ‘cultura *a secas*, segundo os aspectos que envolvam. A investigação desenvolveu-se junto a turmas das três séries de EM de escola privada da região do Vale do Paraíba, e aplicaram-se os dois primeiros níveis de aprendizagem previstos no QEQR (A1 e A2); aos conteúdos pedagógicos agregaram-se os culturais em diferentes abordagens; e a leitura de obras clássicas da literatura hispânica foi incentivada. Os resultados finais apontaram para a conquista dos objetivos propostos.

Palavras-chave: Língua Estrangeira – Ensino Médio – Motivação – Cultura

RESUMEN

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivación para el aprendizaje de Español/Lengua Extranjera para estudiantes de Enseñanza Media.** 149 hojas. Dissertação– Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté –, Taubaté, 2009.

Esta es una investigación desarrollada a partir de la carencia de interés de los alumnos de Enseñanza Media por las clases de Español Lengua Extranjera (E/LE). La hipótesis levantada era que los contenidos deberían ser presentados a los estudiantes de forma significativa, a través de actividades atractivas, además, contextualizados por medio de la cultura, de forma a motivar a los alumnos a la adquisición de E/LE, atrayéndoles para la importancia del castellano como instrumento comunicativo en todo el mundo. Se deseaba que el alumno fuera capaz de reconocer la importancia de E/LE en su formación, teniendo claras las razones por las cuales incluyeron esa asignatura en su plan de estudios. También se quiso que las lecciones de E/LE acercaran a esos alumnos al contenido en el contexto de la cultura hispana, para despertar y guardar el interés del estudiante por la asignatura. El instrumento usado para el planeamiento pedagógico fue el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Durante las clases se ha buscado desarrollar la autonomía de los estudiantes, motivándolos y colocándolos en el centro del proceso educativo. Ha servido como hilo conductor de la investigación el concepto de cultura que ofrecen Miquel y Sans (2007). La investigación se desarrolló con los tres cursos de Enseñanza Media en una institución privada de la región del Vale do Paraíba, en el estado de São Paulo. A los alumnos se les preparó para superar los dos primeros niveles de aprendizaje previstos en el MCER (A1 y A2); siendo que a los contenidos pedagógicos se le añadieron los culturales, en diversos abordajes. Además, se estimuló la lectura de clásicos de la literatura hispana. Los resultados finales señalan al alcance de los objetivos inicialmente propuestos.

Palabras-llave: Lengua Extranjera – Enseñanza Media – Motivación – Cultura

ABSTRACT

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivation to Spanish/Foreign Language Learning for Secondary students.** 149 pages. Dissertation– Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Taubaté –, Taubaté, 2009.

This research focuses on the lack of interest in Spanish as a Foreign Language (S/FL) by secondary students. The hypothesis raised here is that if the linguistic syllabuses were significantly presented by means of attractive activities, culturally contextualized, the students would be motivated towards SFL acquisition and the importance of Spanish as a world communication tool. It was intended that the student were able to acknowledge the importance of SFL in his/her education and had clear the reasons of having the discipline included in the discipline grid; that SFL classes approached the syllabus based on the context of the culture of Hispanic societies, in order to awake and keep the student's interest in the discipline. The instrument used for the pedagogical planning was the Common European Framework Reference for Languages (CEFR). The classes aimed at building up the student's autonomy by motivating and making the student the core of the educational process. The guideline of the research is concept of culture offered by Miquel and Sans (2007), who split it in three: 1) Culture, with capital; 2) *kulture*, with K; and 3) *raw* culture, according its surrounding aspects. The investigation took place within groups of the three grades of secondary students from a private school in the region of the Paraíba Valley, State of São Paulo, Brazil, in which the two first levels of learning previewed in the CEFR (A1 and A2) were applied. Cultural contents were added to the pedagogical ones, by means of multiple approaches and the reading of the classics of the Hispanic Literature was encouraged. The final results indicate the accomplishment of the proposed objectives.

Key-words: Foreign Language – Secondary students – Motivation – Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Justificativa.....	18
Dos problemas aos objetivos.....	19
Avaliação.....	21
Elaboração dos capítulos.....	21
CAPÍTULO 1.....	22
1.1 Ensino / Aprendizagem.....	23
1.1.1 Fundamentações Pedagógicas.....	23
1.1.2. Novas formas de encarar o processo de aprendizagem.....	26
1.1.3 Articulação entre disciplinas.....	30
1.1.4 Ensino e aprendizagem de Língua estrangeira.....	31
1.1.4.1 Enfoque intercultural.....	33
1.1.4.2 Interlíngua.....	34
1.1.4.3 Literatura e ensino de E/LE.....	36
Tendo em vista a cultura subjacente às línguas, e que o aprendizado de uma LE inclui necessariamente o aprendizado de hábitos e costumes ligados a ela, a literatura constitui-se uma das fontes mais importantes de aquisição desses conhecimentos. Ao defender que se ofereçam textos literários aos estudantes de E/LE, Jurado y Zayas argumentam que.....	36
1.1.5 Ensino por projetos.....	36
1.1.6 Psicologia cognitiva.....	37
Formas de pensar do adolescente.....	37
1.1.7 Os documentos.....	38
1.1.7.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	38
1.1.7.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	41
1.1.7.3 Marco Comum Europeu de Referência para Línguas/ Quadro Europeu Comum de Referências e Portfólio para Línguas.....	42
1.1.8 Material Didático.....	45
1.1.9 O ser adolescente.....	46
1.1.9.1. Aspectos Físicos.....	46
1.1.9.2. Aspectos Emocionais.....	47
1.1.9.3 Individualização.....	48
1.1.9.4 O olhar do adulto versus o olhar do jovem.....	49
1.1.10 Educação no século XXI.....	50
1.1.11 A questão da indisciplina na sala de aula.....	52
1. 2. MOTIVAÇÃO.....	53
1.2.1 Antes, uma pitada de pós-modernidade.....	53
1.2.1.1 A anomia como causadora de estresse.....	54
1.2.1.2 A questão da ética na pós-modernidade.....	55

1.2.2	Motivos e motivações.....	56
1.2.3	Como se manifesta a motivação.....	60
	Os sinais visíveis.....	61
1.2.4	O aluno adolescente diante de si mesmo.....	61
1.2.5	Atitudes face ao aprendizado de LE em geral e de E/LE em particular.....	63
1.2.5.1	Fatores externos – o mundo em redor do aluno.....	63
1.2.5.2	A influência de pessoas significativas.....	63
1.2.5.3	A qualidade das interações interpessoais.....	64
1.2.5.4	A qualidade das interações com o ambiente.....	65
1.3.	CULTURA.....	66
1.3.1	Las cosas de palacio van despacio.....	66
1.3.2	Inesgotável fonte de conhecimentos.....	67
1.3.3	Além da sala de aula.....	71
1.3.4	Cultura para a turma de E/LE.....	72
1.3.5	Erros.....	73
1.3.5.1	The book is on the table.....	73
1.3.5.2	Erro Sistemático X falta.....	74
1.3.6	Leitura como ferramenta de ensino de E/LE.....	75
1.3.6.1	Leitura como ferramenta de formação do jovem.....	76
1.4.	Avaliação.....	77
1.4.1	CrITÉrios.....	78
1.4.2	Formas de avaliar.....	78
1.5	À guisa de conclusão do capítulo.....	80
	CAPÍTULO 2.....	83
	METODOLOGIA.....	83
2.1.	HISTÓRICO.....	83
2.1.1	O Projeto Espanhol/Geografia.....	83
2.1.2	Expectativas prévias.....	84
2.1.3	Projeto 2008 - <i>Diferentes, pero no mucho</i>	84
2.2.	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	86
2.2.1.	Os sujeitos em contato com E/LE.....	86
2.2.2	Os sujeitos e o nível de ensino.....	86
2.2.3	As expectativas motivadoras dos sujeitos.....	89
2.3.	PLANEJAMENTO.....	91
2.3.1	Material de apoio.....	92
2.3.2	Planejamento de aulas para três turmas de três séries de Ensino Médio.....	92
	1º ano 2º ano 3º ano.....	93
•	Adjetivo:.....	93
•	Terminados em í/ú, ista.....	93
2.4.	TINTIM POR TINTIM.....	96
2.4.1	O primeiro trimestre (fevereiro, março e abril).....	96
2.4.1.2	O segundo ano.....	98
2.4.1.3	O terceiro ano.....	99
2.4.2	O segundo trimestre (maio, junho e agosto).....	100
2.4.2.1	O primeiro ano.....	100

2.4.2.2 O segundo ano	101
2.4.2.3 O terceiro ano	102
2.4.3 Terceiro trimestre (setembro, outubro, novembro)	104
<u>CAPÍTULO 3.....</u>	<u>106</u>
<u>RESULTADOS e DISCUSSÃO</u>	<u>106</u>
1.1. AS AVALIAÇÕES	107
3.1.1 Critérios	107
3.2.2 Desempenho de cada turma.....	109
3.2.2.1 O primeiro ano.....	109
3.2.2.2 O segundo ano	110
3.2.2.3 O terceiro ano	110
3.2.3 O desempenho através da lente da ficha de leitura.....	112
<u>CAPÍTULO 4.....</u>	<u>113</u>
<u>CONCLUSÃO.....</u>	<u>113</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>117</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>122</u>

INTRODUÇÃO

A pergunta: ‘Que Espanhol ensinar?’ deve ser substituída por uma outra: ‘Como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural’.
Orientações Curriculares

Tão logo comecei a trabalhar como professora de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) em escolas regulares, senti-me atraída a investigar as causas do pouco interesse que os alunos demonstravam por esse idioma, em especial pela leitura nessa língua. Conseqüentemente, passei a desenvolver estratégias que transformassem esse quadro, de modo a fazer com que esses estudantes despertassem interesse pela multiplicidade de horizontes que o contato com outro idioma e cultura poderia oferecer-lhes.

Logo nos primeiros tempos, pude perceber que a maioria dos jovens estava mais interessada nas outras matérias do currículo escolar que no espanhol, entretanto, alguns participavam vivamente das aulas. Uma conversa informal revelou que os alunos mais envolvidos com a disciplina também freqüentavam cursos livres de espanhol extraclasse. Esses comportamentos distintos fizeram com que imaginasse haver uma percepção diferente do processo de aprendizado de Língua Estrangeira (LE) por parte dos alunos de cursos livres e os que têm contato com a LE apenas nos bancos escolares, através de uma disciplina obrigatória, integrante da grade curricular.

E essa idéia que, no começo, era apenas uma suposição empírica particular, foi confirmada por documento da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; o qual afirma textualmente que: *os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas* (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006 p.90); sendo assim, é até natural esperar reações diferentes, pois não só os objetivos, mas também as abordagens e a carga horária não são as mesmas.

Ao focalizar o contexto específico da sala de aula de ensino regular é possível perceber que diante dos conteúdos oferecidos pelo professor de LE, os alunos dedicam-se menos às atividades solicitadas do que o desejado e esperado; disciplinas como português, matemática, física, biologia, história etc., com muitas aulas semanais, demandam muitas horas de estudo e, de acordo com esses alunos, ‘ocupam’ as horas extraclasse, deixando-os ‘sem tempo’ para a língua estrangeira, por exemplo.

Na verdade o discurso dos alunos incorre em uma pequena distorção da realidade, pois o que eles mesmos fazem é simplesmente priorizar alguns conteúdos e disciplinas em detrimento de outros.

Sendo assim, caberá ao professor – digamos, ‘prejudicado’ – administrar a situação, ou buscar a solução no intuito de transformar o quadro. No caso de E/LE, o desinteresse torna-se mais inquietante, pois, entre alunos brasileiros, trata-se de um idioma que ainda desfruta do status de ‘língua-irmã’, não conseguindo, como disciplina escolar, livrar-se da pecha de que ‘dispensa dedicação e não precisa ser estudado’.

Por outro lado, na medida em que o estudo da disciplina é relegado ao segundo plano – por *parecer* fácil –, os resultados do desempenho em aulas e atividades (as notas) apontarão para a necessidade de uma dedicação maior por parte dos alunos – pois a matéria é *difícil*. Diante do dilema de não estudar E/LE “porque é fácil” e não obter resultado positivo “porque é difícil”, o aluno costuma desanimar. A vivência *in loco*, é confirmada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que afirmam:

A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência.
(Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006 p.140).

Como se tal fosse pouco, o professor de E/LE do ensino médio enfrenta alguns obstáculos específicos, entre os quais se poderiam destacar: o pouco tempo reservado à matéria na grade curricular, a concorrência com a hegemonia do inglês como língua franca e prestigiada, além de certa dose de falta de clareza nos objetivos da disciplina. Nesse sentido diz o OCEM:

Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira [...], concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos). [...] A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto.
(Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006 p.90).

Essa falta de regras e clareza, tão freqüente em tempos pós-modernos, dificulta ainda mais o trabalho do professor; pois, o jovem não tem razões para dedicar-se nas aulas, sem saber aonde o professor quer chegar e as razões de existir mais uma disciplina em seu currículo. Portanto, não é de admirar que o docente de E/LE encontre dificuldades para despertar e manter o interesse de seus alunos ao longo dos três anos de Ensino Médio.

Outra circunstância que parece afetar o rendimento do aluno dessa fase escolar na sala de aula, é que o jovem de ensino médio é um adolescente, e como tal vive o momento em que as mudanças físicas, psíquicas e sociais ocorrem simultaneamente, lançando-o de corpo e alma numa crise profunda. Como veremos adiante, nessa etapa o jovem se vê fisicamente mais maduro, passa a ter outro olhar a respeito do mundo ao seu redor, questiona valores e critérios; com todos esses novos atributos também passa a questionar aqueles que antes eram absolutos em suas vidas: os adultos, principalmente pais e professores.

Na adolescência, período estimado entre os doze aos dezoito anos, o indivíduo experimenta uma crise de identidade chamada por Erikson de idade¹ da *Identidade versus Confusão de Papel* (ERIKSON, 1971 p.240). É um momento crítico, pois nessa fase da vida o jovem quer responder à pergunta que não lhe sai da mente: “quem sou eu?” Neste momento começa a definir-se como indivíduo autônomo, com identidade própria, não mais atrelada às formas de pensar de seus pais. No afã de entender-se ele rebela-se contra o domínio familiar até contra os valores dos adultos mais próximos, geralmente os pais, mas não raro, os professores também. Sem discutir as fases anteriores, é interessante lembrar que para Erikson pode-se considerar bem-sucedida a adolescência quando o indivíduo adulto tem, entre outras características, estabilidade emocional e é fiel a seus objetivos pessoais.

Longe de desejar permanecer dependente de pais e professores, o adolescente deseja andar com suas próprias pernas, decidir sozinho, mostrar-se capaz; o jovem dessa idade gosta de novidades e desafios. Desse modo, o professor deverá oferecer a seus alunos tarefas instigantes que desenvolvam a autonomia e a responsabilidade de seus alunos.

De volta à questão inicial, é preciso reconhecer que o adolescente é o mesmo diante de todos os professores, frente a todas as matérias; talvez só esteja eventualmente mais desinteressado nas aulas de E/LE, na medida em que os motivos para aprender o novo idioma não tenham sido devidamente compreendidos. Cabe ao professor sanar essa lacuna, talvez nem tanto pela palavra, mas talvez também pelas ações, apresentando conteúdos de maneiras novas, propondo atividades mais ao gosto dos jovens, com ‘sabor’ de desafio.

Assim como a questão do aluno adolescente foi abordada, do mesmo modo é importante que se entenda um pouco mais o papel do professor, cujo trabalho não pode limitar-se ao de lecionar, transmitir conhecimentos. Como educador, o professor deve lembrar-se de que o

¹ As ‘idades’ listadas por Erikson são: 1ª idade: Confiança Básica X Desconfiança Básica (de 0 a 1,5 ano); 2ª. Autonomia X Vergonha e Dúvida (de 1,5 a 3 anos); 3ª. Iniciativa X Culpa (de 3 a 6 anos); 4ª. Indústria X Inferioridade (de 6 a 12 anos); 5ª. **Identidade X Confusão de papéis (de 12 a 18 anos)**; 6ª. Intimidade X Isolamento (de 18 a 30 anos); 7ª. Generatividade X Estagnação (de 30 a 60 anos); 8ª. Integridade do ego X Desesperança (a partir dos 60 anos).

ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2002, p. 37), ou seja, mesmo diante do desafio que representa o aluno adolescente dos dias atuais, ele – professor – precisa ter em mente que *Educar é substantivamente formar*. (FREIRE, 2002: 37).

Em seu trabalho diário, o professor está continuamente ultrapassando os limites do conteúdo de sua disciplina, indo além da sala de aula – exemplo disso são os projetos interdisciplinares, que exigem planejamento prévio, troca de idéias entre os professores das disciplinas envolvidas, os quais se unem para desenvolver um trabalho conjunto em que conteúdos e perspectivas diferentes se aproximam e complementam.

É consenso que educar, educam os pais – a primeira instância educadora é a família – a escola vem depois, devendo complementar e ampliar a educação familiar; mas desempenhando um papel fundamental na formação do jovem. Revistas e programas de televisão ensinam aos pais que, ao escolher a escola de seus filhos, procurem aquela cuja proposta educativa aproxime-se da forma como a família pensa. Ou seja, a escola acaba sendo mais que um lugar de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, ela complementa a educação familiar preparando os indivíduos para a vida adulta e produtiva na sociedade que os espera.

Por ser de certa forma uma continuidade de seu ambiente familiar, o jovem imagina que a escola tenha mais ou menos as mesmas regras de sua casa, o que torna compreensível que repita ou mantenha os mesmos modos e atitudes a que está acostumado naquele ambiente. Por isso é comum que em algumas ocasiões esse comportamento se agrave ou quando o adolescente experimenta e busca os limites (seus, dos adultos e do mundo ao seu redor) de modo a situar-se e reconhecer-se como pessoa independente e autônoma.

¿Hay gobierno? Soy contra. A sentença é a ‘cara’ do adolescente. Para escola, que além de cumprir seu mister acadêmico e pedagógico, também deverá participar da formação do jovem incentivando sua autonomia, administrar esse caráter ‘do contra’, é um dos maiores desafios. Se para todas as disciplinas a questão de aliar conteúdo acadêmico à formação do jovem é grande, no caso de uma que pouco interesse desperta, ela é ainda maior.

Mas, já que tudo aponta no sentido desse pouco interesse, como vencê-lo? Essa parece que é a grande questão que se impõe. É preciso entender que não basta – no caso específico tratado aqui – ensinar E/LE, é necessário que se dê aos jovens instrumentos com que possam crescer da forma mais enriquecedora possível para a vida adulta; nesse sentido tudo o que possa acrescentar à sua formação não deve ser escamoteado. Para tanto, acredita-se que o professor de E/LE deva oferecer aos seus alunos elementos culturais de qualidade – desde os mais tradicionais como música, literatura e pintura de países hispano-americanos, às

informações relativas a aspectos do dia a dia – uma vez que, como educador e formador que é, cabe ao professor apresentar os recursos para que o jovem se desenvolva intelectual e interculturalmente.

Pensando no processo de aprendizado ou de aquisição de conhecimentos como uma atividade interativa, Vygotsky (1998, p.114) lembra que pesquisas apontam para o fato de que *uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento*, ou seja, se o indivíduo não estiver apto para o conteúdo não o assimilará – como esperar que um estudante que ainda apenas começa a ler e escrever entenda o conceito de um complemento nominal, por exemplo? Assim sendo, depreende-se que sem o envolvimento do aprendiz não há aprendizado, pois o conteúdo por si só não é capaz de ‘colar-se’ no estudante, por maior que seja o empenho do professor para que o aprendizado seja bem-sucedido.

Outra questão que deve ser levada em conta diz respeito ao material didático utilizado. Muitas vezes, geralmente por conta do custo, nem todos os alunos dispõem do livro adotado; em outras ocasiões o professor precisa adaptar-se ao material já adotado pela instituição de ensino – caso, por exemplo, de *sistemas de ensino* que disponibilizam livros de texto e de exercícios para todas as disciplinas -, entretanto também há casos em que a escola dá total liberdade ao professor para que escolha ou desenvolva o seu próprio instrumental de trabalho, segundo seus objetivos específicos. De qualquer forma, o material didático deverá ser coerente com a faixa etária dos alunos, oferecendo temas e atividades que lhes despertem a curiosidade, servindo também como elemento motivador.

Justificativa

Apesar de reconhecer a existência de todas as dificuldades citadas até aqui, inicialmente o que se pretendia era investigar formas de ensinar E/LE através da leitura de textos literários, entretanto, na medida em que a pesquisa caminhava nesse sentido, foram surgindo as dificuldades mencionadas, sendo necessário dar ‘um passo atrás’, para motivar os jovens às aulas antes de lhes oferecer os textos.

Ao contornar a questão do desinteresse antes de desenvolver o projeto pretendido, ficou claro, já nos primeiros questionamentos, que a motivação tornava-se ela o tema da investigação. Desse modo, o objeto da pesquisa passou a ser a forma de motivar os estudantes para o aprendizado do E/LE.

O que se pensa é que *a priori* é que o jovem não gosta de espanhol, mas logo se desconfia de que não é assim; certo grau de etnocentrismo pode até ser o detonador das reações do estudante ao contato com a língua meta, como consequência de uma compreensível, supervalorização da língua materna. Nas entrelinhas, porém ele deixa transparecer gosto pelo idioma espanhol quando se interessa por letras de canções, por bandas, por conhecer e acompanhar carreiras de celebridades hispânicas do cinema e dos esportes etc.

Outro aspecto a considerar é que o estudo feito para a presente pesquisa se aplica a três turmas do EM (da mesma instituição), devido ao fato de que o trabalho já vinha sendo desenvolvido com elas, antes mesmo do início da investigação sistemática; em tal circunstância, julgou-se adequado não excluir qualquer dos grupos, ainda que os dos dois primeiros anos recebessem maior atenção, por permanecerem os alunos desses grupos no colégio no ano letivo seguinte.

Dos problemas aos objetivos

Aos poucos, torna-se possível identificar alguns dos principais problemas que o professor de E/LE de escolas regulares encontra em sala de aula:

- Os alunos parecem não ter interesse nas aulas de E/LE.
- Para os alunos, os objetivos do ensino de E/LE não parecem claros.
- Trata-se de adolescentes, idade em que a atenção do indivíduo é diluída em inúmeros interesses.
- Diferentemente das outras matérias, muitas vezes não se adota material didático de apoio (livros) para as aulas de E/LE, cabendo ao professor elaborar o seu próprio;
- Os alunos não percebem que o ensino de LE, qualquer que seja, aumenta sua capacidade cognitiva.

Refletindo a respeito desses problemas, começam a surgir algumas perguntas mais concretas:

- Será que o aluno brasileiro de EM, no nível A1, reconhece a importância de E/LE em sua formação quando o professor organiza os conteúdos da aula para alcançar esse fim?
- Será que o aluno brasileiro do de EM, no nível A1, conhece as razões pelas quais a disciplina E/LE tenha sido incluída em sua grade curricular?

- Será que as aulas de E/LE de EM conseguem despertar e manter o interesse de alunos adolescentes?
- Será que a linha pedagógica adotada é a ideal?
- Será que o aluno de EM compreende que ao aprender uma LE poderá desenvolver sua própria autonomia, mobilizando habilidades e destrezas que lhe serão úteis em outros momentos de sua vida?

Assim, as perguntas tornam-se o ponto de partida para que se elaborem algumas hipóteses:

- A pertinência do aprendizado de espanhol, para os brasileiros por nos encontrarmos inseridos num continente de países majoritariamente hispânicos, deveria ser claramente apresentada aos alunos;
- Deveriam ser definidas metas simples e plausíveis para o ensino de E/LE, de maneira que eles pudessem entendê-las e se engajassem no aprendizado de E/LE;
- Seria interessante aproveitar características dessa faixa etária a favor da ação pedagógica;
- Os conteúdos lingüísticos deveriam ser apresentados segundo as orientações consagradas internacionalmente.
- O programa deveria oferecer os conteúdos lingüísticos e comunicativos em contextos culturais, de modo a torná-los mais significativos.

Levantadas as hipóteses, é possível determinar os objetivos da pesquisa; portanto deseja-se:

- O aluno do 1º ano do EM, no nível A1, reconhecerá a importância de E/LE em sua formação quando o professor organiza os conteúdos da aula para alcançar esse fim.
- O aluno do 1º ano do EM, no nível A1, saberá as razões pelas quais a disciplina E/LE foi incluída em sua grade curricular.
- As aulas de E/LE de EM abordarão os conteúdos lingüísticos contextualizando-os na cultura das sociedades hispânicas, de modo a despertar e manter o interesse de alunos adolescentes.
- A linha pedagógica a ser adotada terá o Quadro Comum Europeu de Referência como instrumento para o planejamento do curso.
- O ensino de E/LE incentivará a autonomia do estudante de EM, colocando-o no centro do processo educativo, motivado e em contato com algumas necessidades comunicativas reais, tanto em situações face a face como em virtuais.

Avaliação

Como forma de avaliar a proposta que se desenvolve neste trabalho, o ponto de referência escolhido foi a proficiência leitora dos alunos. Entende-se que a partir do momento que o estudante consiga desenvolver certa proficiência leitora e que tenha autonomia em seus estudos de E/LE, também será capaz de ler melhor outros textos, mesmo quando se tratar de textos não-didáticos.

Elaboração dos capítulos

Definidos os objetivos da pesquisa, o trabalho foi elaborado de tal modo que, o primeiro capítulo, dividido em três partes, volta-se para o referencial teórico. Nele abordam-se os pressupostos dos estudiosos cujas teorias servem de base ao trabalho entre elas as de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, os documentos norteadores deste trabalho, entre os quais, os PCN de Língua Estrangeira e o Quadro comum Europeu de Referência para línguas; a segunda parte é dedicada à Motivação: suas causas, fatores que a propiciam ou dificultam, as formas como se pode reconhecer um aluno motivado e o que fazer para despertá-la nos que se mostram desmotivados. A terceira parte volta-se para a Cultura como parte integrante de uma dada sociedade que fale determinado idioma – língua e cultura caminhando juntas acabam por se tornar uma forma particular de entender o mundo, dando a cada sociedade de falantes características ímpares; mostra – trata das formas como o elemento cultural pode ser encarado, além do papel que desempenha em situações de ensino/aprendizagem de LE, especialmente quando se trata de ensino de E/LE para alunos brasileiros de EM.

Os segundo, terceiro e quarto capítulos dedicam-se à pesquisa propriamente dita: planejamento e a aplicação. Eventualmente alterados ao longo do percurso, os planos iniciais, descritos no quarto capítulo, traçam o conjunto de ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante a investigação para que se pudessem atingir os objetivos almejados. No segundo capítulo os procedimentos são descritos, assim como as dificuldades e facilidades encontradas em suas respectivas aplicações, também informando sobre as mudanças no planejamento inicial que se mostraram necessárias etc. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos e os discute; o quarto capítulo conclui o trabalho. Nos anexos, exemplos das atividades de maior relevância desenvolvidas ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS

Não há só um método para estudar as coisas

Aristóteles

Antes de estruturar uma proposta para as aulas de E/LE para as três séries do EM é necessário buscar os mestres, ver o que dizem aqueles que já enfrentaram o desafio de estudar a Educação, conhecer seus pontos de vista; quer dizer, é preciso levantar as formas como estudiosos importantes vêem o problema da educação, do ensino de língua estrangeira e do enfoque a ser adotado quando se trata de estudante adolescente. Mais do que direcionar exclusivamente para a questão da motivação e da cultura nas aulas de Espanhol/ Língua Estrangeira (E/LE), este é o momento de entender o fazer pedagógico, prestar atenção ao que se deseja em termos de Educação no século XXI, às ações necessárias ao professor e aos cidadãos que a escola deseja formar.

Este capítulo se organiza de modo a abordar as perspectivas pedagógica, psicológica e documental, visando a compor um quadro teórico do que costuma ser proposto nesses campos. A partir das teorias apresentadas, as bases da abordagem educativa que comporão o plano de curso proposto adiante, estarão lançadas.

Em primeiro lugar, serão tratados os caminhos apontados pela pedagogia, já que, através dela, torna-se possível entender o que, em termos de prática de ensino, deve ser levado em conta na hora da elaboração do plano de curso. Muitas vozes importantes foram consideradas: de Piaget a Paulo Freire, chegando aos textos de Perrenoud e de Morin.

O segundo aspecto considerado ainda neste capítulo tem a ver com o que preconizam os documentos que respaldam o ensino de Língua Estrangeira (LE), isto é, o Marco comum Europeu de Referência (MCER/QEQR) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois são eles que oferecem as garantias legais para a aplicação das orientações pedagógicas em sala de aula. Além de citações textuais dos documentos, serão apreciados alguns comentários e trabalhos que os analisam. Só então, a partir das perspectivas encontradas nos textos citados, será possível desenvolver um plano de trabalho que permita a aproximação entre os objetivos desta investigação e os conceitos vigentes.

1.1 Ensino / Aprendizagem

Falar sobre LE não é o mesmo que fazê-lo a respeito de ‘Segunda Língua’ (L2). Jurado e Zayas (2002, p. 17), em linhas gerais, explicam que estrangeira é a língua usada em um país diferente daquele em que é ensinada, que costuma fazer parte de um currículo escolar e que a sala de aula é o único contexto em que é utilizada. Já a L2 é uma segunda língua, falada pelos nativos de algum país; é por meio dessa língua que seus usuários se comunicam e interagem socialmente.

Isso leva a pensar que, do mesmo modo que seus sentidos, também serão diferentes os processos de aquisição e aprendizado de LE e L2, Jurado y Zayas (2002) lembram que *adquirir* uma LE é um processo inconsciente, que depende do uso, da prática, também da capacidade que o aprendiz tenha de interagir com outras pessoas. Por outro lado, *aprender* pressupõe ter consciência do desenrolar do processo, envolve sistematização teórica e prática, depende de escolha do que pode e deve ser ensinado e da capacidade de assimilação do aprendiz.

Portanto, entendendo a aquisição como um processo que ocorre de um modo mais natural, deve-se considerar que:

- *La ‘adquisición’ puede y tiene que tener lugar antes y durante el propio proceso de aprendizaje consciente.*
- *El ‘aprendizaje’ puede ser planificado a partir de una experiencia básica en el uso real de la lengua, que garantice una competencia lingüística e comunicativa mínima;*
- *La ‘adquisición’ no es exclusiva de los entornos naturales de uso, sino del uso y de la medida en que lo naturalicemos en nuestro propio entorno: el aula;*
- *El español se debe utilizar como lengua de gestión del aula y del proceso didáctico;*
- *El uso oral de la lengua debe preceder al uso escrito de la misma;*
- *[...] el contenido de los mensajes es lo prioritario, mientras que la forma sólo estará sujeta a comentarios en la medida en que dificulte o interfiera en su interpretación [...] (JURADO Y ZAYAS, 2002 p.25)*

1.1.1 Fundamentações Pedagógicas

Tomando inicialmente a visão clássica de pedagogia, cuja metodologia *tem como princípio a transmissão dos conhecimentos através da aula do professor* (ZACHARIAS, 2007, p.2), é preciso separar o que é conhecimento do que é aprendizagem – no caso desta investigação isso é essencial, uma vez que os dois conceitos serão utilizados. Parece ponto pacífico que aprendizado é diferente de conhecimento; que o processo de aquisição de uma língua difere do processo de seu aprendizado.

Ao adquirir uma língua o indivíduo convive com ela, experimenta sua sintaxe, forma sentido com as palavras e as expressões por imersão no idioma na maneira como organiza e expressa falas e pensamentos; adquirir uma língua significa pensar por meio dela, ver o mundo pela sintaxe dessa língua, sem que se apresentem maiores preocupações com a construção gramatical, salvo em ocasiões específicas.

Por outro lado, a aprendizagem é “provocada por uma situação externa”, segundo Piaget (1972, p.1.), pois pressupõe o conhecimento de algo e sua posterior transformação; isto é, aprender exige elaboração do pensamento. Quando aprende uma LE, por exemplo, o indivíduo toma como base os conhecimentos léxico-gramaticais de sua língua materna, para então organizar as estruturas da língua meta – o que, em certa medida, explica algumas confusões como as provocadas pelos falsos cognatos, tão freqüentes entre os falantes de línguas neolatinas que aprendem alguma dessas línguas afins.

Entendendo o ser humano como um produto sócio-histórico – no qual a linguagem tem um grande papel, uma vez que é através dela que o indivíduo interage com o mundo social – o russo Lev Vygotsky tem seu nome rapidamente associado á pedagogia e ao conceito que cunhou o da Zona de Desenvolvimento Proximal fundamental – ZPD – que veio a influenciar a educação em todo mundo a partir da década de 1960. Definida pelo autor como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Além disso, permite-nos delinear o futuro imediato da criança [...] propiciando acesso não somente ao que já foi atingido [...], como também àquilo que está em processo de maturação. (op.cit., 1998, p. 113)

Em se tratando de adolescente – o sujeito da presente investigação – Vygotsky assinala que o processo de memória do adolescente difere do processo de memória das crianças: pois *para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar* (op.cit. 1998, p. 67)

Na teoria vygotkyana além da linguagem – sistema simbólico por excelência – a cultura tem papel importante uma vez que, por suscitar relações e inferências, através dela o indivíduo desenvolve instrumentos para entender a realidade. Para lograr essa construção/reconstrução da realidade por meio da linguagem e da cultura, o sujeito interage

com outros sujeitos. Ou seja, para desenvolver conhecimento é preciso *mediação* entre um sujeito e outros sujeitos; só então será possível aprender a respeito de algo.

Uma vez que se encare o contexto de ensino de LE pela ótica da *formação de conceitos*, é possível entender o processo de aprendizado de uma segunda língua como um momento de encarar toda uma estrutura lingüística diferente daquela a que se está habituado – o que demanda a compreensão de outras lógicas e outras formas de estruturação, ou seja, algo que exige formação de *novos* conceitos.

Segundo Vygotsky (1991),

a presença de um problema não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não lhe faz [ao adolescente] novas exigências e não estimula seu intelecto, [...] o seu raciocínio não conseguirá os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (VYGOTSKY 1991, p. 50).

Ressalvando a seguir que *a tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos (op cit, 1991, 50)*. Para o estudioso russo, *um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica (op. cit. 1991, p. 70)*, e é na adolescência que essa *capacidade atinge seu pleno desenvolvimento (op. cit. 1991, p. 51)*.

FLEITH *et alli* (2008), em investigação voltada para o Ensino Fundamental, comprovam a tese defendida por inúmeros autores de que o processo de aprendizagem/aquisição de L2 traz significativo ganho cognitivo, o que, por si só, já justificaria sua inclusão na grade curricular.

No que tange ao presente trabalho, imagina-se que se devam propor atividades, evidentemente ao gosto do jovem, que o desafiem e instiguem tanto em ações como em criatividade. Desse modo, quando o professor propuser um ‘problema’, o aluno deveria buscar as soluções necessárias; a partir dessa busca estaria estabelecida a ‘ponte’ entre o pensamento conceitual e a autonomia do adolescente.

1.1.2. Novas formas de encarar o processo de aprendizagem

Feuerstein apresenta uma abordagem (que em muitos aspectos converge para a cultura e para a motivação) a que denominou ‘Experiência da Aprendizagem Mediada’, seria a forma

como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador [o qual] motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através deste processo de mediação, a estrutura cognitiva da criança é afetada. (Feuerstein, 1994 pp. 15-16 et alli GOMES, 2002 pp.72)

Mas, ainda que fale de crianças e do processo de ensino/aprendizagem delas, as idéias de Feuerstein também se aplicam também a adultos, pois vêm sendo utilizadas em situações de refugiados de países em conflito que se vêm em situação de aprender a viver em outros países e outras culturas. Segundo Trigo (TRIGO, 2007, p.1)

Feuerstein interpreta o desenvolvimento cognitivo como decorrente de duas formas de interação das crianças com seu meio: por um lado, ela aprende e se desenvolve por meio da percepção, assimilação e processamento direto dos estímulos existentes ao seu redor. Por outro lado, a criança aprende através da mediação cognitiva das pessoas.

A idéia de ‘experiência da aprendizagem mediada’ seria a *forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador [...]. É esse mediador que escolhe o que servirá de estímulo para o aprendiz, e que, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos [...]* para seu pupilo. Assim, o que estimularia o aprendiz poderia vir de uma entre duas formas: ou da aquisição compulsória de uma L2 (como no caso dos refugiados, por exemplo) ou pelo desejo de assemelhar-se a alguém que lhe desperte admiração.

Trigo entende que *para Feuerstein, os estímulos não existem só por si, eles são filtrados, modulados, mediados, [...] consoante as necessidades introduzidas e reguladas pelo mediatizador. Os estímulos estão relacionados com o tempo, o espaço e a qualidade dos outros estímulos que os antecedem ou seguem. Eles estão repletos e imbuídos de significação* (TRIGO, 2007, p.1). Na função de mediador, o professor além de selecionar o material a oferecer aos alunos deveria também ser, sempre que possível, alguém que despertasse a admiração dos jovens, levando-os a desejarem conhecer também o idioma ensinado de forma a ter acesso às informações da forma como o professor lhes aponta.

Para *atingir experiências de aprendizagem que sejam verdadeiramente educativas, o professor ou outro adulto pode ‘mediar’ de várias formas* (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.76).

Smole (2002, p.1) afirma que *uma escola ainda imersa em conceitos tradicionais, meritocrática e classificatória* já não faz sentido para o estudante do século XXI: *Falamos sobre classes heterogêneas, sonhando com a homogeneidade e, como consequência mais direta, criamos a categoria dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes de pré-requisitos para estarem em nossas salas de aula.* (SMOLE, 2002, p. 1).

Na visão tradicional, a aquisição do conhecimento se faz sucessivamente como numa linha em que um conteúdo será pré-requisito para outro, entretanto pela concepção da aprendizagem significativa entende-se que *aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem.* Ou seja, *como um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e formas articulam-se inevitavelmente* (SMOLE, 2002 p.1).

Pensando a Aprendizagem Significativa *como o estabelecimento de relações entre significados*, as velhas e tradicionais normas escolares *devem dar lugar a outras perspectivas nas quais o conhecimento pode ser visto como uma rede de significados em permanente processo de transformação no qual, a cada nova interação uma nova ramificação se abre, [...] novas possibilidades de compreensão são criadas* (SMOLE, 2002 p.1).

Mas a autora adverte:

uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, mas está também intimamente relacionada com suas referências pessoais, sociais e afetivas [...]. *“Por esse motivo, a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender, o que nos remete para muitas outras variáveis de interferências na aprendizagem significativa, dentre as quais desejamos destacar a concepção de inteligência que permeia o processo.* (SMOLE, 2002 p.1).

Quando se reconhece que a aprendizagem significativa está relacionada com a inteligência surge a necessidade de entender este conceito. O dicionário UOL/HUAISS oferece duas acepções interessantes: *inteligência seria o conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos*; o termo também poderia ser entendido como *a capacidade de resolver problemas e empenhar-se em processos de pensamento abstrato.*

Olhando pelo prisma da Aprendizagem Significativa

a inteligência está associada à aptidão de organizar comportamentos, descobrir valores, inventar projetos, mantê-los, ser capaz de libertar-se do determinismo da situação, solucionar problemas e analisá-los, pois uma visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição, reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastes. (SMOLE, 2002 p.1)

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem deve cuidar para ampliar as dimensões dos conteúdos [...] incluindo ações que possibilitem o desenvolvimento e a valorização de todas as competências intelectuais [...], inter e intra-pessoais, além das lingüísticas e lógico-matemáticas, desse modo a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias. (SMOLE, 2002 p.1).

Pesquisador da Universidad do País Vasco, Clemente Lobato Fraile é favorável ao trabalho cooperativo na sala de aula, definindo-o

como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. (LOBATO, 2007, p.1).

Entretanto para que a Aprendizagem Cooperativa funcione adequadamente é preciso mais que trabalho em grupos de poucos integrantes, é preciso que os elementos desses grupos integrem-se verdadeiramente, isto é, que não se preocupem apenas com a sua parte no trabalho, mas que cooperem entre si, de modo que o trabalho resulte do grupo, ou seja, é preciso haver uma *interdependência positiva* entre os membros do grupo.

Para que exista essa interdependência os participantes devem ajudar-se e animar-se mutuamente; por parte de professor e alunos deve haver a preocupação para que os grupos se formem *segundo critérios de heterogeneidade, tanto em questão de características pessoais como em questão de habilidades e competências entre seus membros.*

Entre as atribuições das equipes, Lobato chama a atenção para o fato de que a liderança deve ser responsabilidade compartilhada e assumida por todos os elementos, os quais também devem compartilhar o gerenciamento do trabalho da equipe; o pesquisador também adverte que o objetivo proposto ao grupo não deve ser pura e simplesmente o de desenvolver uma tarefa, mas que o professor também deve promover a interação entre os participantes do grupo. Assim, é preciso levar em conta outras...

...competências relacionais requeridas num trabalho cooperativo, como por exemplo, confiança mútua, comunicação eficaz, gestão e conflitos, solução de problemas, tomada de decisões, e regulamentação de procedimentos grupais. O trabalho do professor será o de interferir de forma adequada sobre as formas como os membros da equipe se inter-relacionam; além de uma avaliação do desempenho

do grupo, está prevista uma avaliação individual de cada elemento. (LOBATO, 2007, p. 1).

Em suma, para Lobato, a Aprendizagem Cooperativa configura-se como forma de trabalhar em grupo que desafia *a criatividade e a inovação do sistema educativo*, pois supõe *uma estrutura de interdependência positiva entre os membros do grupo; uma atenção particular à atenção e à comunicação entre seus elementos (op.cit. p.1)*; a formação de pequenos grupos perfeitamente heterogêneos; o ensino de competências sociais por parte do professor, que deve saber conduzir essa experiência de aprendizagem; o acompanhamento e a avaliação do processo e do trabalho realizados e ainda a avaliação do grupo e de cada membro individualmente. (LOBATO, 2007, p.1).

Outro autor que se preocupa com uma nova forma de encarar o processo de ensino/aprendizagem é Philippe Perrenoud. Segundo ele *a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas [...]. Assimila-se conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc., mas não se tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida.* (PERRENAUD, 2000, p.1). Essa ligação seria mais fácil a partir do momento em que os conteúdos fossem trabalhados por ‘competências’, isto é, pela *faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*, por exemplo:

- *Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.*
- *Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.*
- *Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.*(PERRENAUD, 2000, p.1)

Em entrevista à revista Nova Escola on-line, em setembro de 2000, o estudioso suíço defendeu a idéia de que nem todas as competências se desenvolvem pelo aprendizado escolar; apenas algumas estariam inseridas nesse contexto, ou seja, para ele, a escola estaria mais preocupada com a ‘forma pela forma’ e não a forma em função do contexto ou de uma situação, senão autêntica, plausível.

1.1.3 Articulação entre disciplinas

O próximo estudioso a ser focalizado, Edgard Morin não está propriamente ligado à pedagogia (na verdade ele é sociólogo), mas seu trabalho aproxima-se da abordagem pedagógica quando faz alusão a formas de apresentar o mundo aos estudantes. Ao desenvolver sua ‘Teoria da Complexidade’ afirma que o termo

é uma palavra problema e não uma palavra solução, [que] aparece quando o pensamento simplificador falha, mas integra tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento [...] na verdade o que o pensamento complexo deseja é dar conta das articulações entre domínios disciplinares; [...] o conhecimento multidimensional. Ainda que reconheça a impossibilidade de se ter um conhecimento completo, também admite que haja um elo entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar em compartimentos estanques. (MORIN, 2000, pp.8 e 9).

O estudioso francês vê a informação *como uma teoria* (MORIN, 2000, p. 30), seria, por exemplo, o caso de um programa de computador trazer não só informações, mas também ordens que a máquina terá que obedecer para que as tais informações possam ser transmitidas, pois a

informação é um conceito que estabelece um elo com uma determinada ciência enquanto conceito fundamental, desconhecido dessa ciência. [portanto] é um conceito indispensável, mas ainda não é um conceito elucidado e elucidativo; ela é um conceito ponto de partida, pois nos revela um aspecto limitado de um fenômeno e ao mesmo tempo radical [...] inseparável da organização [...] o nosso ponto de vista supõe o mundo e reconhece o sujeito [...] coloca-os a um e a outro de maneira recíproca e inseparável: o mundo só pode aparecer enquanto tal [...] para um sujeito pensante (MORIN, 2000, pp. 32 - 47).

Em suma, o confronto entre duas formas de encarar o mundo deve gerar reflexão e esta deve resultar em aproximação e reciprocidade, não em exclusão ou preconceito.

Ou seja, por todo o discurso pedagógico apresentado até aqui entende-se que os conteúdos de uma dada disciplina, ainda que abordados respeitando os aspectos físicos e fisiológicos da pessoa, já não podem mais ser oferecidos da maneira tradicional, como mera transmissão de conhecimentos a partir do professor/agente para o aluno/paciente.

Reconhecidas, hoje, a complexidade da ciência, a inter-relação entre os fenômenos e a não-linearidade da construção do conhecimento, preconiza-se o respeito ao estudante como indivíduo que é, com seus próprios conhecimentos prévios e inserido em espaços sociais (de escola, família, bairro etc.). O professor transmissor de conhecimentos dá lugar àquele que contextualiza os conteúdos e saberes de forma a desenvolver as habilidades e competências de seus alunos de modo a prepará-los para a vida dentro e fora do ambiente escolar.

1.1.4 Ensino e aprendizagem de Língua estrangeira

Ao ensinar como vem ensinando, a escola acaba propiciando artificialidade ao que é ministrado, desconectando seu próprio trabalho da realidade prática – no caso de LE uma situação dessas torna-se crucial, na medida em que, por não enxergarem a aplicação real daquilo que vêm nas aulas, sentem dificuldade de resolver as atividades propostas e acabam perdendo o interesse pela disciplina.

Perrenoud entende que as competências *estão ancoradas em duas constatações: a de que a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu e a de que na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização.* (PERRENAUD, 2000, p.2); isto é, o professor precisa trabalhar mais a ancoragem de saberes em situações práticas de modo a desenvolver as competências de seus alunos, se bem que seja mais freqüente encontrar-se algo como um treinamento voltado para aquisição de saberes de modo a permitir que o estudante consiga se sair bem exames. Entretanto, diante de uma situação prática e imprevista em que esses saberes sejam solicitados, o mesmo jovem não é capaz de agir adequadamente, pois não consegue mobilizar os saberes (que tem) por não ter sido suficientemente treinado neles.

A questão é antiga, pois faz lembrar a frase de um antigo professor de matemática (nos idos da década de 1970) que dizia que “problema é uma coisa que se resolve utilizando conhecimentos adquiridos anteriormente”. Mas como saber que conhecimento deve ser usado se o aluno foi habituado a usar uma fórmula para cada contexto? Além disso, vale a pena lembrar que todos já vivemos a situação de ver um aluno dar conta de uma questão formulada de maneira idêntica à de exercícios dados em aula, mas que ao se deparar com a mesma proposição, dessa vez formulada de forma ligeiramente diversa, não é capaz de solucioná-la a contento.

Nesse sentido, Perrenoud entende que a escola deva desenvolver as competências dos alunos e treiná-las, lembrando, contudo, que esse tipo de ação deve ir além de apenas dar outro nome a um procedimento sem alterar a forma de abordá-lo – o que para ele, seria maquiar o problema; Perrenoud acredita que *a descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos* (PERRENAUD, 2000, p.2), isto é, ancorar os conteúdos em situações passíveis de serem executadas, encontradas no dia a dia como seria, no caso de ensino de E/LE, por exemplo, ser capaz de informar algo a um visitante hispânico em visita à cidade onde o estudante mora.

As competências que Perrenoud sugere como válidas para os estudantes são as seguintes:

1. *Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;*
2. *Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;*
3. *Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;*
4. *Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;*
5. *Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;*
6. *Saber gerenciar e superar conflitos;*
7. *Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;*
8. *Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.* (PERRENAUD, 2000, p.2)

Analisando-as, percebe-se que valorizam a pluralidade, a aproximação entre as diferenças, entendendo que o momento atual não é mais o dos posicionamentos estanques, como era no passado e que provocavam mal-entendidos e até conflitos; no dizer de Perrenoud o futuro que construímos no presente é o da convivência capaz de superar variações culturais. Em sua fala três expressões ganham destaque: *sinergia, cooperação e superação de diferenças culturais*; sendo assim, no aprendizado de E/LE, contextualizar a cultura de seus falantes nativos nas atividades dos estudantes bem que poderia ser o primeiro passo.

Mas Philippe Perrenoud vai além, pois do mesmo modo aborda o papel do professor no processo de ensino por competência. Entende que se deve *trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los*, ou seja, fazendo uso de *uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro* (PERRENAUD, 2000, p.2), ou seja, um trabalho voltado para a realidade de vida, em que os alunos vejam-se estimulados a pôr em prática os saberes adquiridos em sala de aula. Para atingir tais objetivos o professor também precisa dominar algumas competências específicas:

1. *Saber gerenciar a classe como uma comunidade educativa;*
2. *Saber organizar os trabalhos em meio aos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);*
3. *Saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;*
4. *Saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;*
5. *Saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;*
6. *Saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;*
7. *Saber criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;*
8. *Saber observar os alunos nos trabalhos;*
9. *Saber avaliar as competências em construção.* (PERRENAUD, 2000 p.3)

O que indica que o professor necessita ter em mente que seu trabalho não se limita a uma disciplina isolada, mas a parte de um todo maior que deve ser coerente e coeso. Além disso,

pelas competências listadas tanto para o aluno como para o professor, esse último tem papel de mediador e educador, já que lida com a formação do jovem numa determinada matéria, mas também de suas relações com seus colegas nas atividades em grupo.

1.1.4.1 Enfoque intercultural

As linhas de pensamento parecem caminhar no sentido de uma convivência harmoniosa entre diferentes, sejam indivíduos ou até mesmo culturas; e nesse sentido a LE mostra-se um instrumento importante, pois serve de porta de entrada para o conhecimento do ‘outro’, esse outra tão fora de nós mesmos, que ao mesmo tempo em que se aproxima e se distancia de nós.

Ensinar LE implica em trazer à sala de aula outra visão de mundo, a qual se torna real por meio da estrutura lingüística do idioma estrangeiro. Ao mesmo tempo as aulas tornam-se também espaço para a reflexão, já que as duas línguas e as duas formas de interagir com o mundo são colocadas frente a frente, uma reflexão que deve ser, antes, sobre si mesmo e a seguir sobre o outro em suas formas de pensar e expressar o pensamento. No momento que sejam capazes de tal atitude, os jovens estarão no caminho da construção de sua autonomia.

Em um trabalho em que analisa materiais didáticos para ensino de E/LE disponíveis no mercado, Pilar García (2004a) destaca algumas abordagens freqüentes, que no seu ponto de vista, são inadequadas, e que, ao evitar questões ‘problemáticas’ – seja pelo aspecto cultural, seja pelo aspecto lingüístico em função das variantes – acabam perdendo a chance de provocar a reflexão necessária à aproximação entre as culturas e a quebra dos estereótipos. Os equívocos mais freqüentes levantados pela pesquisadora espanhola foram:

- *Actividades con un enfoque superficial y a veces desfasado de la cultura, lo cual impide dar una visión coherente de esta y hace que se presenten algunos aspectos culturales como si fueran verdades y visiones únicas.*
- *Ejemplos que resultan caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura, con muestras de sociocentrismo y etnocentrismo ilegible para el alumno que no está familiarizado con esas realidades, y que pueden resultarle irritantes o humillantes.*
- *Actividades que ofrecen en sus claves respuestas definitivas, cuando, en la realidad, las herencias de aprendizaje y experiencias del mundo de los alumnos permiten un innumerable abanico de posibilidades, que no necesariamente se corresponden con aquellas que el diseñador del material da como respuestas únicas.*
- *Inclusiones marginales de la cultura, en añadidos o al final de la unidad didáctica.*
- *Se recurre a veces a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión, o presentar "al otro" aislándolo en lugar de integrándolo.*
- *Actividades y dinámicas que no ofrecen al alumno los suficientes elementos para disponer de conocimientos esenciales sobre el tema y poder opinar sobre él*
- *Propuestas didácticas que evitan presentar aspectos problemáticos, cuando también gracias a estos se dan claves esenciales para analizar, y reflexionar sobre visiones y creencias estereotipadas (GARCÍA, 2004a, p.1)*

Como alternativa, propõe recomendações, das quais se destacaram alguns pontos considerados mais relevantes para esta pesquisa:

1. *Incluir actividades que posibiliten el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecos en el aprendizaje de idiomas, que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia intercultural para desarrollar con ello la convivencia y las habilidades culturales.*
2. *Enfatizar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no solo lo exclusivo, con objeto de promover la participación activa de los alumnos en la reflexión y el entendimiento de estas.*
3. *Ofrecer la cultura integrada en el curso, y no de un modo aislado, con una progresión de los aspectos culturales que permita dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.*
4. *Dar perspectivas alternativas para que el alumno reflexione sobre estas, las compare y pueda estar preparado para comportarse adecuadamente en contactos culturales.*
5. *Incluir instrucciones como: ¿Qué opinas sobre...? Y antes ¿Qué sabes de...? que ofrezcan al alumno la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre la cultura antes de dar la opinión sobre esta, que le permitan partir de lo conocido con objeto de potenciar su autoestima y fomenten la creación de actividades que funcionen como herramientas que faciliten el metalinguaje y las estrategias de aprendizaje.*
6. *Fomentar que el alumno utilice material adicional de consulta en la reflexión de los aspectos culturales que se traten, y que de este modo indague, compare, analice y llegue a sus propias conclusiones.*
7. *Desarrollar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación, etc., y que a estas acompañen instrucciones tales como: analiza, interpreta, compara, interactúa, relaciona, explica, identifica, opina, etc.*
8. *Tanto profesores como alumnos necesitan una planificación acorde con los objetivos. Es importante generar actividades factibles en el aula que indiquen el progreso por parte del alumno y que le sitúen en un contexto real, tanto efectivo como afectivo.*
9. *El material didáctico ha de tener una secuencia progresiva y de revisión de contenidos acorde a las realidades de los alumnos inmigrantes.*
10. *Plantear una metodología en la que se vincule a los alumnos con actividades que posibiliten la negociación respecto al qué y al cómo del aprendizaje, al mismo tiempo que se hace indispensable un enfoque intercultural, que proponga dinámicas que valoren las diferencias y subrayen las similitudes, que definan un análisis de necesidades en los niveles de supervivencia e integración y que despierten la conciencia de esos alumnos respecto al uso del registro apropiado en cada situación comunicativa, a la vez que les familiarizan con las variantes socioculturales. (GARCÍA, 2004a, p.1)*

1.1.4.2 Interlândia

O ensino de LE é um processo, o objetivo final é que o aprendiz seja capaz de comunicar-se nela, seja oralmente ou pela escrita. Durante esse processo, ocorre o que se conhece como Interlândia. O objetivo da interlândia é que o falante não-nativo vá aos poucos se aproximando da L2, sendo cada vez mais eficiente em seu uso, mas apenas podendo ser considerado competente *quando for capaz de expressar e entender idéias, sentimentos,*

emoções etc., respeitando as normas pragmáticas, culturais e lingüísticas de determinada comunidade lingüística (SANTOS, 1999, p. 28).

A interlíngua, além de parte da aquisição da LE/L2, também pode ser considerada ela mesma como um processo, pois *se constitui por etapas que se sucedem em tempo, com um ponto de partida (a língua materna ou L1)* (SANTOS, 1999 p. 28). O aprendiz vai, aos poucos, interiorizando os aspectos lingüísticos da L2, valendo-se, inclusive, de intuição para expressar-se e se fazer entender.

Na interlíngua o aprendiz vale-se de uma forma lingüística híbrida *que possui traços da língua materna, traços da língua meta e outros puramente idiossincrásicos [...]* (SANTOS, 1999 p. 28). O esquema do processo de aprendizagem, de L2 incluindo a interlíngua é o seguinte:

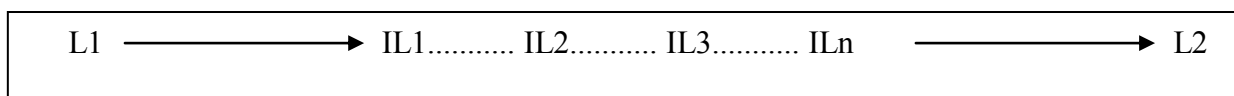


Fig. 1² Esquema da interlíngua

Em termos de Brasil, por exemplo, país que se limita com sete nações de fala hispânica, o Portunhol (interlíngua que surge entre o português e o espanhol) é bastante utilizado em cidades fronteiriças; porém, longe delas, também se faz necessária a comunicação com hispano-americanos em diversos setores, tendo em vista a conjuntura do continente; Brasil e Espanha são parceiros em diversas áreas – num mundo cuja ordem (nova) dispensa demarcações territoriais da forma como as conhecíamos até meados do século 20.

Referindo-se especificamente à interlíngua entre os dois idiomas ibéricos, Almeida Filho (2001, p.18) entende como *cara bonita Portunhol* aquela forma de *manifestação natural* [que] *deve ser aceita e mesmo incentivada*, entretanto adverte que *indesejável é seu congelamento num dado patamar (em geral baixo, embora comunicativamente suficiente para a percepção do usuário)*.

Essa mescla, esse hibridismo que gera a interlíngua e que contribui para o aprendizado da L2 também ocorre em outros segmentos e pode envolver desde o conhecimento formal da cultura da sociedade, onde a L2 circula, até comportamentos usuais do dia a dia, gírias inclusive. Um recurso valioso é a literatura, uma vez que através de textos literários, escritos sem finalidade pedagógica, o aprendiz terá chance de entrar em contato com traços culturais

² SANTOS, 1999 p 28

das sociedades falantes da língua meta, comparando-os e confrontando-os com os seus próprios, originais da cultura e língua maternas.

1.1.4.3 Literatura e ensino de E/LE

Tendo em vista a cultura subjacente às línguas, e que o aprendizado de uma LE inclui necessariamente o aprendizado de hábitos e costumes ligados a ela, a literatura constitui-se uma das fontes mais importantes de aquisição desses conhecimentos. Ao defender que se ofereçam textos literários aos estudantes de E/LE, Jurado y Zayas argumentam que

uno de los elementos que [...] contribuye al éxito de la aplicación de la literatura a la enseñanza de E/LE es el hecho de que os textos no constituyen adaptación o 'falsificaciones' de un uso auténticamente literario [...], pois los textos literarios [...] no aspiran a servir como modelo de nada [...] no se dirigen al alumno como alumno de la lengua, sino como lector (JURADO Y ZAYAS, 2002 p.24),

Como os textos literários não têm *a priori* finalidade pedagógica; estão mais próximos à realidade, e, ainda que utilizados em contexto de aula, podem ser considerados autênticos; o que é interessante já que oferece ao leitor/aluno uma visão de uso real da LE e, em muitos casos, de aspectos culturais da sociedade falante dessa LE.

1.1.5 Ensino por projetos

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode tornar-se mais interessante e rico quando se possam desenvolver projetos. Nas palavras de Cerezal (1990):

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo más importante no es el conjunto de tareas que la realización del proyecto obliga a llevar a cabo, sino todo el proceso, en el que los estudiantes se aproximan a la lengua objeto de estudio de un modo muy diferente a aquél en que habitualmente lo hacen, al tiempo que se ven obligados a manipular dicha lengua para adecuarla a los objetivos del proyecto.(CEREZAL, 1990 p.1).

Mais ainda: o ensino por projetos desenvolve a autonomia do estudante, fazendo que ele se valha das mais diversas formas de utilização da LE para atingir seus objetivos e apresentar o trabalho final proposto. Assim o aluno precisará ler, escrever, compilar e cotejar informações, falar na LE, o que significa dizer que ao desenvolver um projeto com seus alunos, o professor lhes oferece outra forma de aproximação à língua-meta; por essa nova abordagem os estudantes além de desenvolver competências lingüísticas, precisarão agir com responsabilidade e autonomia para levar a cabo projeto. O autor ainda lista algumas vantagens para a utilização dos projetos no ensino de LE, entre elas, a interação entre os jovens, uma vez que o trabalho por projetos envolve grupos.

1.1.6 Psicologia cognitiva

Voltada para a forma como a mente humana pensa e aprende, a Psicologia Cognitiva está sendo cada vez mais aplicada no ensino de idiomas. No dizer dos pesquisadores Williams e Burden, *pelo enfoque cognitivo considera-se que o estudante participa ativamente no processo de aprendizagem utilizando várias estratégias mentais com o fim de organizar o sistema lingüístico que se quer aprender*³ (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.23). Interessa entender como a informação se processa, levando em conta a atenção, a percepção, a memória.

Formas de pensar do adolescente

Mas como pensa o adolescente? Ainda que, segundo Vygotsky, na adolescência não apareça qualquer nova função cognitiva elementar, *“todas as existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tornam-se partes de um novo todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes”*; no sentido do desenvolvimento da autonomia do estudante essa afirmação é particularmente importante, pois sugere que os conceitos produzidos nessa fase serão levados ‘assim’ pelo resto da vida; sendo que *a capacidade para regular as próprias ações [...] atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência.* (VYGOTSKY, 1991, p. 51).

O que não significa que nessa fase haja o abandono puro e simples das formas anteriores de estruturar pensamento, surgindo ‘repentinamente’ uma nova forma de raciocinar ou de formar conceitos: *mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, [...] o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento.* (VYGOTSKY, 1991 p.68). Entendendo que *a adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição*, o estudioso complementa que nessa fase o indivíduo *formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará [...] difícil expressar esse conceito com palavras.* (VYGOTSKY, 1991 p.69).

Considerando que os jovens têm capacidade de entender e alguma dificuldade para exprimir o que entendem, é preciso reconhecer que tentam se expressar, desejando ser ouvidos e compreendidos. Um exemplo que confirma a capacidade de entendimento de mundo que os adolescentes têm, pode ser encontrado em estudos realizados na Grã Bretanha,

³ Tradução da autora

em meados da década de 1960; os resultados revelaram que na adolescência os estudantes têm uma boa perspectiva das aulas e das disciplinas do currículo escolar; reconhecendo claramente quais lhes interessam, quais são maçantes, quais terão utilidade em sua futura vida universitária etc. Williams e Burden afirmam que, segundo essa pesquisa,

[...] o aprendizado de um idioma foi avaliado como útil e interessante por, aproximadamente, 23% dos meninos e meninas de quinze anos; útil, mas maçante, para 13% aproximadamente de ambos os sexos; mas útil e maçante para 20% das meninas e 26% dos meninos (Schools Council, 1968 apud WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.133-134).

Mesmo carecendo de atualização, ainda mais ao se levar em conta o avanço das pesquisas e dos conhecimentos na área de educação desde a época em que foi feita, a pesquisa aponta para o pouco interesse que a LE desperta no adolescente. A serem levadas em conta as ações pedagógicas em voga na segunda metade do século XX e as que são preconizadas em nossos dias, quase cinquenta anos depois, provavelmente serão encontrados outros percentuais, entretanto a noção do que lhes agrada ou desagrade e os argumentos que usam para corroborar suas opiniões parecem confirmar o amadurecimento dos jovens adolescentes

Segundo o russo *o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna* afirmando que *o oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna* (VYGOTSKY, 1991 p. 94).

1.1.7 Os documentos

Além dos enfoques pedagógicos, para planejar um curso ou um trabalho que focalize aulas de E/LE é preciso levar em conta o que preconizam os documentos que regem o ensino de LE, e nesse caso, não só no Brasil, mas também em termos de normas internacionais. A seguir serão apresentadas algumas dessas abordagens.

1.1.7.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Documento que norteia o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aqui analisado na versão voltada para o Ensino Médio e a segunda, para 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). O primeiro documento, dirigido ao Ensino Médio afirma no artigo 35 do Capítulo V que *será incluída uma língua estrangeira moderna, como*

disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição (PCN EM p. 59).

Nos capítulos voltados ao Ensino Médio os PCN reconhecem que

[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (PCN EM 2000. p. 25)

Já o documento dirigido a o Ensino Fundamental traz uma visão panorâmica de como se apresenta o ensino de LE no país. Com dez anos de publicação e entrada em vigor, ele parece referir-se a situações de salas de aula de hoje (2008) tal é a forma como descreve o que é o ensino de LE. Quanto ao que deseja o documento – algo prático, calcado em necessidades reais e contextualizado em tempo e espaço ‘concretos’ – é ainda um objetivo almejado, mas cujo caminho já começa a ser trilhado.

Os PCN para ensino de LE no Ensino Fundamental fazem uma metáfora com as lentes de uma câmera fotográfica para explicar como elege o que ensinar em termos de LE.

O primeiro foco, [obtido] por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura, que pode ser trocada por uma grande-angular; [...] em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas. (PCN, 1998, p.21)

Ao tratar da leitura, habilidade importante neste trabalho uma vez que será o parâmetro para avaliação da pesquisa, os PCN lembram que

o foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços para [...] exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas pequenos poemas, trava-línguas [...] que são recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da LE [...] (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.), permitindo o envolvimento com aspectos lúdicos e aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem (PCN, 1998, p.22)

Por outro lado, também reconhecem que

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (op.cit. p.24)

Admitindo que a maioria das propostas situa-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados, o documento considera que todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, listando entre outros problemas o número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo (op.cit. p.24), o que precisa ser levado em conta para este trabalho uma vez que, imagina-se, seja um dos fatores a contribuir para as dificuldades encontradas em sala de aula.

Para o EM, reafirmando a situação apresentada no EF, o texto indica que, da forma como as escolas regulares apresentavam os conteúdos de LE, as aulas acabavam por se limitar ao ensino de formas gramaticais, à memorização de regras, e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (PCN EM, 2000, p.26). Mais: desde a parte voltada para o ensino fundamental, os PCN mostram que é preciso admitir que, no contexto de ensino de LE, todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. (op.cit. p.27). O documento também ressalva que o ensino de LE deve propiciar uma vinculação afetiva com a aprendizagem o que aumenta a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.

Para o Ensino Médio, o documento ressalva a necessidade de se conferir ao ensino de LE um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, [...] forneça-lhe competência lingüística para que tenha acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. (PCN 2000, p.26)

Quanto ao ensino de E/LE especificamente, os PCN lembram que sua importância cresce em função do Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Além do quê, reconhecem que o ensino de E/LE é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (PCN 1998, p.23).

Esta afirmação é interessante, pois...

- a) Aponta no sentido de uma preocupação dos organismos governamentais para com o ensino no país;
- b) Admite a defasagem que até então se observava;
- c) Deixa subentendida a idéia de que antes era pouca a relevância dada ao ensino/aprendizado de uma disciplina tão importante para os jovens brasileiros.

1.1.7.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Outro documento oficial do Ministério da Educação, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), afirma que *a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, contribuindo para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais* (OCEM, 2004 p. 91).

Antes que se pergunte como os dois conceitos (ensino de LE e educação) poderiam ser abordados simultaneamente, o próprio documento responde: *quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, [...] à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras.* (OCEM, 2004 p.91)

O valor dado ao ensino de inglês sob o argumento das exigências do mercado globalizado também é discutido e, de certa forma, questionado, pois *quando professores e alunos defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado [...] entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente* (OCEM, 2004 p.96), já que sugerem como universal uma situação específica e contextualizada em um dado momento. Para o documento, a importância do ensino de LE está justamente na possibilidade de oferecer diálogo entre culturas, sem que a aprendida seja supervalorizada e a original do aprendiz – no nosso caso, o português – mantenha sua importância. Ao referir-se especificamente ao ensino de espanhol, o documento aponta para a importância desta língua para nós brasileiros: a de ser estrangeira e ao mesmo tempo tão semelhante à nossa língua materna.

Citando Morin, Ciurana & Motta, as Orientações esclarecem que *uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; e só cumpre o seu papel cognitivo com a plena atividade mental do sujeito.* (OCEM p.130)

Reconhecendo que desde os anos 1990 o Brasil ‘acordou’ para o fato geográfico de estar rodeado de países que falam espanhol e da decorrente necessidade (e até urgência) de se ensinar esta língua nas escolas regulares, o documento ressalva que a LE tem papel educacional e não deve ser ensinada/aprendida apenas numa abordagem instrumental para alguma finalidade específica; ao contrário, pode ser vista como uma forma de contribuir para a relação do estudante com sua Língua Materna, *em especial com a escrita.* (OCEM, p.133).

1.1.7.3 Marco Comum Europeu de Referência para Línguas/ Quadro Europeu Comum de Referências e Portfólio para Línguas

Trata-se de um documento pautado nas mais recentes e significativas pesquisas na área de ensino de línguas; evidentemente resulta de trabalho de anos e pode-se considerar que ainda não esteja pronto, podemos entender que aquela utilizada aqui é apenas de sua versão mais acabada e recente.

O Marco Comum Europeu de Referência, nome pelo qual é conhecido entre os hispânicos – os portugueses chamam de Quadro Comum de Referência e Portfólio de Línguas (QEER) – é um documento elaborado pelo Conselho da Europa a fim de homogeneizar e sistematizar o ensino das línguas do continente dentro do contexto da União Européia. Para este trabalho, por questão de facilitar a leitura e a pesquisa, será usada a forma espanhola: MCER/QEER.

O próprio MCER/QEER esclarece que *proporciona uma base comum para elaboração de programas de línguas, orientações curriculares* (MCER/QEER, 2002 p.1). Além disso, o Conselho Europeu pretende que o MCER/QEER *vença as barreiras produzidas pelos sistemas educativos europeus que limitam a comunicação entre os profissionais que trabalham no campo das línguas modernas (op.cit. p.1)*. Ainda que vivamos na América do Sul, o MCER/QEER foi escolhido como documento de referência principalmente por seu caráter disciplinador de heterogeneidades.

São dois os principais objetivos do MCER/QEER:

1. *Fomentar em todas aquelas pessoas relacionadas profissionalmente com a língua, assim como nos alunos, uma reflexão sobre as seguintes perguntas:*
 - *Que fazemos realmente quando falamos uns com os outros e quando escrevemos?*
 - *Que nos capacita a atuar assim?*
 - *Quais dessas capacidades temos que aprender quando tentamos utilizar uma nova língua?*
 - *Como estabelecemos nossos objetivos e avaliamos nosso progresso no caminho que nos leva da total ignorância ao domínio eficaz de uma língua.*
 - *Como se realiza o aprendizado de uma língua?*
 - *Que podemos fazer para ajudar-nos a nós mesmos e ajudar a outras pessoas a aprender melhor uma língua?*
2. *Facilitar que os profissionais se comuniquem entre si e informem a seus clientes sobre os objetivos estabelecidos para os alunos e sobre como alcançá-los.* (MCER/QEER, 2002 p. XI).

Estruturado em três níveis, que por sua vez se subdividem cada qual em outros dois (num total de seis) o MCER/QEER torna-se um instrumento útil na medida em que favorece, entre outras coisas, à uniformidade de conteúdos apresentados em cada nível, ao *estabelecimento de objetivos viáveis e úteis por parte do aluno* (MCER/QEER, 2002, p. 6), à criação de parâmetros de critérios para avaliações internacionais etc.

Chamadas de Níveis de Comuns de Referência, as etapas em que o MCER/QECR se estrutura são as seguintes: o primeiro nível, chamado de ‘A’ ou *Utilizador Elementar* está subdividido em A1, *Iniciação*, e A2, *Elementar*. O segundo, chamado ‘B’ ou *Utilizador Independente*, está subdividido em B1, *Limiar*, e B2, *Vantagem*. O terceiro, chamado ‘C’ ou *Utilizador Proficiente*, está subdividido em C1, *Autonomia*, e C2 – *Mestria*. (QECR, 2002, p. 48)

Observando cada nível de ensino/aprendizado de LE pode-se entender que cada nível tem objetivos plausíveis, realizáveis, bem ao alcance dos aprendizes seja qual for seu nível de escolaridade, pois não se trata de tradicionais disciplinas escolares, mas de uma língua estrangeira. Assim, a cada nível corresponde um aprofundamento dos conhecimentos lingüísticos, comunicativos e culturais.

O aprendiz no nível A1 deverá ser capaz de

Compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante;

No nível A2 o aprendiz deverá ser capaz de:

Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. Ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

No nível B1 o aprendiz deverá ser capaz de:

Compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

No nível B2 o aprendiz deverá ser capaz de:

Compreender as idéias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

No nível C1 o aprendiz deverá ser capaz de:

Compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

No nível C2 o aprendiz deverá ser capaz de:

Compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Analisando a coleção de três livros intitulada *Plan Curricular* desenvolvida pelo Instituto Cervantes, e que adota as diretrizes do MCER/QEQR, percebe-se que tanto os livros da coleção como o *Marco* consideram o aluno sob três dimensões, isto é, como *agente social*, *falante intercultural* e *aprendiz autônomo* (PLAN CURRICULAR, 2007, p.77) entendendo que além de conhecer o sistema da língua-meta ele deva ser capaz de desempenhar satisfatoriamente ações interativas com falantes nativos.

Desse modo, as obras voltam-se no sentido de contribuir para que o aprendiz desenvolva as três dimensões ou competências gerais, isto é, o *saber* (conhecimento de mundo), o *saber fazer* (habilidades práticas) e o *saber ser* (competência existencial), às quais se somam as Competências Comunicativas, ou seja, as *competências lingüísticas*, *sociolingüísticas* e *pragmáticas* (MCER, 2002, p. 99 -106)

Portanto, numa síntese do que dizem os documentos, o professor deve direcionar sua ação no sentido de o aluno desenvolva tais competências, de modo a ser capaz de sair-se bem em situações cotidianas num contexto de outra língua que não a sua materna. Corroborando o documento, Santos (1999, p.35) afirma que a

'subcompetencia sociolingüística' es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural, implica un conjunto de saberes – 'saber hacer y saber estar' – que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos.

Assim, por ser um agente social o aprendiz será também um *falante intercultural*, de modo que deverá ser capaz de reconhecer os valores da cultura em que a língua-meta e a sua própria original se inserem, fazendo uma relação entre elas (*estabelecendo uma ponte*, diz o documento em sua página 75); e como *aprendiz autônomo* ampliar sua aprendizagem *além dos limites do currículo* proposto em aula pelo professor ou pela instituição. Esses três

aspectos do aluno como ser social, intercultural e autônomo sintetizam as formas de abordá-lo, no sentido de sujeito da ação pedagógica para quem os esforços do docente se voltam.

Visto assim, o ensino/aprendizagem de E/LE na escola secundária oferece mais um recurso para o jovem no sentido de crescimento intelectual e em termos de cidadania, nada mais apropriado para um mundo em processo de estreitamento de distâncias e relações interpessoais.

1.1.8 Material Didático

Tratando do material didático, os PCN/Ensino Médio (1999, p. 25), lembram que

Mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não encontrar profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem a aprendizagem e o ensino de Língua Estrangeira; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Materiais didáticos baseados em abordagens tradicionais – de repetição de ‘fórmulas’ de redação etc. – já não têm lugar na contemporânea sala de aula de LE. Hoje o material didático deve ser desenhado pensando no aluno que tem acesso às mais diversas mídias. Os PCN de 5^a a 8^a séries do EF (1998, p 93) afirmam que se deve ...

conectar o que se faz em sala de aula de LE com o mundo fora da escola onde a Língua Estrangeira é usada [...] os livros didáticos, em geral, não cumprem o objetivo pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, [...] que é sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social.

As Orientações Curriculares chamam a atenção para a coerência, entre metodologia, abordagem e avaliação, propondo entre outros objetivos, auxiliar o docente a

definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação. (op. cit. 2006, p.146)

1.1.9 O ser adolescente

Até aqui as questões levantadas visaram o ensino, ao passo que o jovem só foi visto como estudante, ou seja, como sujeito institucional. Entretanto é preciso vê-lo também como indivíduo, mais que isso: como alguém em crise, já que está passando pela adolescência uma fase complicada. Nas palavras de Klosinski (2006), três coisas são fundamentais para o adolescente:

- *A necessidade de evitar meias soluções ou soluções errôneas.*
- *[...] a possibilidade de fazer oposição e de desafiar, dentro de um contexto que estabelece também uma dependência.*
- *[...] a possibilidade de sempre, de novo, contrariar a sociedade, de tal modo que o ponto de vista contrário da sociedade, ao qual o jovem possa oferecer resistência, se torne claro. (KLOSISNKI, 2006 p. 50).*

A adolescência é a faixa etária situada dos 10 aos 19 anos; tendo em vista as importantes e acentuadas transformações que o indivíduo sofre nessa fase, ela pode ser subdividida em *adolescência inicial (entre 10 e 15 anos)* e *a adolescência tardia (entre 16 e 19 anos)* (HALBE *et alli* 2000, p.1); a primeira, marcada, especialmente pelas alterações físicas e maturação sexual; e a segunda, em que se destacam a busca da individualidade, da autonomia e o início da vida adulta.

De posse desse conhecimento, será mais fácil para o professor relevar eventuais comportamentos ‘inadequados’ de seus alunos, se bem que sempre deverá haver um limite de bom senso separando o tolerável do inaceitável.

1.1.9.1. Aspectos Físicos

Passando ao largo da puberdade e do início da adolescência, tome-se o quadro em andamento e o jovem já pleno adolescente (se é que seja possível alguma plenitude nessa fase da vida humana), pois interessa aqui constatar as mudanças mais relevantes como um elemento a mais para compreender o comportamento do jovem, em especial na sala de aula.

A maturidade sexual talvez seja o aspecto físico mais perturbador dessa época, mas não o único. Uma das manifestações mais ingratas da adolescência é a acne, que invade rostos de meninos e meninas, muitas vezes deixando cicatrizes para o resto da vida – nos meninos, o quadro agrava-se com a mudança de timbre da voz, a barba e os pelos em braços e pernas, o que transfigura sua imagem aos olhos dos outros e (pior!) aos seus mesmos. Há outras mais sutis, como a impetuosidade.

Visíveis ou invisíveis, as mudanças provocam preocupações no adolescente que facilmente levam seu pensamento para longe da atividade a que se dedicam num determinado momento. É o tempo das tatuagens, dos *piercings*, dos cabelos estranhos etc. A aparência insatisfatória também pode ser o ponto de partida para distúrbios alimentares potencialmente severos – como a bulimia e a anorexia.

1.1.9.2. Aspectos Emocionais

A ambivalência é a marca do adolescente; ele pode ser rebelde, reagindo contra as regras e até opondo-se a elas no âmbito familiar, ou comportar-se de forma adequada em outros ambientes, e vice-versa.

Nessa idade, o jovem é extremado e impetuoso, podendo tornar-se idealista, engajando-se em projetos sociais, ou dedicando seu tempo livre à prática de esportes arriscados, pois gosta de desafiar o perigo; pode também cair nas armadilhas que silenciosamente esperitam o álcool, as drogas e, com eles, na delinquência.

O que mais angustia o jovem é saber que não é mais criança e simultaneamente ainda não é o adulto que está destinado a ser; na verdade, é como se estivesse num presente límbico, entre um passado que deixou marcas, mas passou, e um futuro incerto, para o qual deve se preparar, de tal forma que lhe seja promissor.

Na adolescência, há o confronto com a vida real, com a finitude da existência e com o fato de que o mundo adulto não é o que se imaginava na infância. O choque dessas descobertas pode ser tão grande que alguns adolescentes adiam a assunção das responsabilidades da vida adulta permanecendo na casa dos pais mesmo depois de graduados e/ou empregados, outros constituem família sem deixar a casa paterna e sem, verdadeiramente, romper os laços de dependência emocional da infância.

O comportamento do adolescente é característico; porém, não basta para o adulto saber de antemão que está diante de alguém em permanente ‘estado de crise’, nem facilita sua convivência com o jovem, seja na intimidade da família, em atividades sociais em geral, ou na escola, onde, aliás, o adolescente passa boa parte do dia.

As alterações dessa fase parecem provocar um estado permanente de inquietude, insatisfação e instabilidade nos indivíduos, de modo que nada parece ser suficiente para lhes assegurar tranquilidade. Desse modo o jovem torna-se vulnerável a tudo a seu redor, tendo todos os seus sentidos aguçados, e, por isso mesmo distraído-se facilmente. Sempre apressado, muda seu olhar a cada instante, passando de uma idéia a outra com a velocidade de um beija-flor. Essa inquietude, que à primeira vista parece mera distração, torna-se um

problema em situações de ensino/aprendizagem, pois com frequência compromete andamento das aulas. Frustrado, o professor acaba queixando-se de estudantes apáticos e distraídos.

Klosinski (2006) pergunta: *A crise da juventude seria um reflexo da crise da nossa sociedade?* Ao respondê-la recorda a responsabilidade dos adultos que lidam diretamente com o jovem, afirmando que *a tarefa integrativa da adolescência só se tornará possível [...] quando os adultos tiverem a oferecer uma forma convincente de autoridade e ideais;* complementando que *na adolescência a história de vida se entrecruza com a história universal* (KLOSINSKI, 2006, p.43).

Bauman (2001) afirma que um dos aspectos da “modernidade líquida” é *a liberdade sem precedentes que nossa sociedade oferece a seus membros [...] e com ela também uma impotência sem precedentes.* (BAUMAN, 1999 pp. 30/31). É o caso do sentimento angustiante de impotência com que o professor se depara quando se vê diante de uma turma cujos alunos parecem imunes a seus esforços docentes, acabando por frustrar o dedicado, exaustivo e, talvez, brilhante planejamento feito com antecedência.

1.1.9.3 Individualização

Klosinski (2006, p.22) lembra que *a puberdade tem o significado do verdadeiro início da individualização* entretanto para considerar se o desenvolvimento de alguém é saudável ou não doentio deve-se levar em conta

entre outras coisas, até onde o jovem está convencido de ter competência para chegar ao controle sobre si mesmo (2006, p.23), competência esta que adquire à medida em que consegue *resolver positivamente as tarefas de desenvolvimento que correspondem à sua idade* (op. cit).

Assim, o jovem vai aos poucos se individualizando, encontrando sua identidade própria. São ‘tarefas’ que fazem parte do processo de autoconhecimento, mas que, além de ocorrerem de forma irregular, freqüentemente aparecem *infinitamente ampliadas*, de modo que o jovem *se vê confrontado com ‘posições extremas’ [...] Essas polaridades são dependência e independência, fraqueza e poder [...] passividade e agressividade etc.* (KLOSINSKI, 2006, p.23). Então, faz-se necessário que os adultos envolvidos com o adolescente (familiares ou educadores) tenham equilíbrio emocional e sensibilidade para ajudar o jovem a atravessar com êxito esse período.

LARRAIN (2003) lembra que:

Cuando hablamos de identidad nos referimos [...] a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción

simbólica con otras personas. A través de la habilidad del individuo para internalizar las actitudes y expectativas de los otros, su sí mismo se convierte en el objeto de su propia reflexión. Esta relación reflexiva del sí mismo con el sí mismo debe ser entendida como [...] la internalización del habla comunicativa de los otros. (p.31/32)

Ao refletir sobre os textos de Margaret Mead, o autor adverte *que a relação entre cultura e identidade é muito estreita* (MEAD, apud, LARRAIN, 2003 p. 32), uma vez que ambas são construções simbólicas. Entretanto, é importante reconhecer que *não são a mesma coisa*. Na verdade é possível dizer que existem várias ‘identidades’, algumas coletivas, partilhadas por vários sujeitos, e outras individuais, particulares, de cada um.

Entre as coletivas, a cultural é a primeira delas, pois se refere à nacionalidade, religião, gênero, profissão etc. Outra identidade coletiva é a material, que tem a ver com a forma como o indivíduo vê, simbolicamente, suas qualidades em coisas materiais. A outra identidade coletiva é social, formada a partir de indicações dadas pelos ‘outros’ e *em relação aos quais nos diferenciamos* (LARRAIN, 2003. p. 32). Enquanto as identidades pessoais contêm traços psicológicos, as coletivas não podem ser descritas nesses termos, pois envolvem traços que são comuns a vários indivíduos.

1.1.9.4 O olhar do adulto versus o olhar do jovem

É interessante mencionar que a forma como o adulto percebe o jovem pode não ser exatamente a mesma como o jovem se percebe. Salem (2006) mostra que a percepção que o adolescente (indivíduo) tem do adolescente (representante de uma faixa etária) em geral, coincide com a do adulto, isto é, o adolescente entende que adolescentes (em geral) são pessoas indisciplinadas, irresponsáveis etc. Contudo, essa visão não se confirma quando o olhar torna-se mais específico: referindo-se a si mesmo o jovem descreve-se como *legal, responsável, bonito* (SALEM, 2006, p.120).

Outra questão que se apresenta é o caráter gregário dessa fase da vida. Na adolescência o grupo social, a ‘turma’, passa a ter um papel importante, podendo tornar-se o ponto de referência do dia a dia do jovem; ficar bem diante de seus pares é fundamental para ele. Assim, é comum o adolescente seguir as idéias de um companheiro que admire, ou passar a agir de forma a ser valorizado por seus colegas; a aula pode ficar em segundo plano, pois a escola é mais que um lugar de formação: torna-se um espaço de encontro. A respeito disso diz Klosinski:

[...] A interação entre competência pessoal e aceitação pelos membros do grupo ajuda desenvolver um positivo sentimento de autovalor. Dessa forma o grupo de coetâneos pode ser visto como um terreno que favorece o desenvolvimento, e passa

a ser necessário para que o jovem possa se libertar das relações com as primeiras pessoas de referência, isto é, com pai e mãe. (KLOSINSKI, 2006, p.30)

A forma gregária de agir, tão característica do adolescente, com um comportamento tão ligado ao ‘outro’, pode fazer com que o adolescente venha a se interessar por estudar uma língua estrangeira, ou a desistir da idéia.

1.1.10 Educação no século XXI

Edgard Morin é um dos que se preocupa com o futuro e com a educação voltada para o século XXI e, mesmo sendo sociólogo, seu trabalho aproxima-se da pedagogia quando aborda formas de apresentar o mundo aos estudantes. Considerando o século atual com seus desafios, Morin propôs uma série de ‘saberes’ que a seu ver serão fundamentais ao cidadão desse presente/futuro que se impõe; são sete os saberes que o estudioso julga necessários: Conhecimento, Conhecimento Pertinente, Identidade Humana, Incerteza, condição Planetária e Antropoética.

Seu pensamento contribui na medida em que também valoriza a interação entre diferentes, e aponta como causas de erro *as diferenças culturais, sociais e de origem*, [já que] *cada um pensa que suas idéias são as mais evidentes e esse pensamento leva a idéias normativas.* [...] *As que não estão dentro desta norma [...] são julgadas como um desvio* (MORIN, 2000, p.1).

O segundo saber apresentado (e que interessa a esta dissertação) é o **Conhecimento Pertinente**, que *não mutila o seu objeto*, diferentemente do *ensino por disciplina*, [que por ser] *fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar.* O Conhecimento Pertinente pressupõe uma *capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes* (MORIN, 2000, p.3).

O terceiro e o quarto saberes listados por Morin, a **Identidade Humana**, e **Compreensão Humana** serão abordados mais detalhadamente no item 1.3, dedicado à cultura

O quinto saber é a **Incerteza**, entendida como *incitação à coragem* (MORIN, 2000, p. 5). Por meio desse saber Morin chama atenção para o fato de que a escola é um espaço em que se ensinam certezas – dados científicos –, lugar, não só, onde as incertezas não são consideradas, mas onde também *é necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem*

(MORIN, 2000, p. 5); esse raciocínio também se aplica ao ensino de LE, já que muitas vezes, em situações comunicativas reais, é comum que os interlocutores façam mudanças em sua fala, em função do diálogo. A incerteza e o imprevisto fazem parte da comunicação do mesmo modo que de outros planejamentos sejam eles de cursos, de ações, de viagens etc.

O sexto saber será abordado quando se falar em Cultura e o sétimo no contexto da autonomia.

A par dos saberes que sugere para o novo milênio, Morin entende que o *conhecimento científico*, supõe uma forma de *revelar a ordem simples* a que as coisas obedecem; contudo as coisas não obedecem a uma ‘ordem simples’; as coisas, assim como suas relações internas e as relações que mantêm com as outras coisas, são complexas. O pensamento cartesiano pode ser simplificador, mas ao mesmo tempo pode ser mutilador, na medida em que omite, deixa de fora aspectos que fazem parte do objeto, por isso Morin defende a idéia de que *o simples não é mais o fundamento de todas as coisas, mas uma passagem um momento entre complexidades* (MORIN, 2000, p. 23).

Ele entende que as coisas são complexas e que *complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução* (MORIN, 2000, p. 8), e que esta [a complexidade] *aparece quando o pensamento simplificador falha, mas integra tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento [...]*

na verdade o que o pensamento complexo deseja é dar conta das articulações entre domínios disciplinares; [...] o conhecimento multidimensional. Ainda que reconheça a impossibilidade de se ter um conhecimento completo, também admite que haja um elo entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar em compartimentos estanques. (MORIN, 2000, p. 9).

Entendendo ‘informação’ *como uma teoria*, Morin (2000, p. 30) compara-a a um programa de computador que traz informações e, ao mesmo tempo, carrega as ordens necessárias para que a máquina possa transmiti-las; funcionando como um elo que serve de *ponto de partida, [...] um aspecto limitado de um fenômeno e ao mesmo tempo radical [...] inseparável da organização* sobre a qual informa (MORIN, 2000, p. 32-33). Quer dizer, para que haja conhecimento é preciso, antes, que as informações sejam encadeadas e processadas de tal maneira que venham a fazer sentido.

Já que, completa o sociólogo francês, *o nosso ponto de vista supõe o mundo e reconhece o sujeito [...] coloca-os a um e a outro de maneira recíproca e inseparável: o mundo só pode aparecer enquanto tal [...] para um sujeito pensante* (MORIN, 2000 pp. 33-47), o que significa que o indivíduo precisa processar informações constantemente, pensar o tempo todo, pois só assim poderá o mundo ao seu redor fazer sentido.

Habituar o estudante a pensar é justamente um dos objetivos do ensino, ou seja, a escola deve ensinar seu aluno a raciocinar. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso desenvolver nele outro hábito: o da disciplina – tanto no sentido de rotina como no de respeito ao cumprimento de regras.

1.1.11 A questão da indisciplina na sala de aula

Pensando no ambiente escolar contemporâneo, e particularmente referindo-se à indisciplina que tanto interfere no andamento das aulas, Paulo Freire (2002, p.116) adverte que *ensinar exige liberdade e autoridade*, chamando a atenção para o fato de que nós, professores, inclinamo-nos *a superar a tradição autoritária [...], resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade*; isto é, se o autoritarismo não procede em sala de aula, por outro lado, a autoridade deve ser exercida, pois, [...] *a indisciplina de uma liberdade mal centrada [desequilibra] o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento* (FREIRE 2002, p 117).

No mesmo sentido Delgado e Caeiro (2005) afirmam que

Conhecer as causas do comportamento inadequado na sala de aula é importante, mas [que] não termina aqui o processo de estudo da indisciplina. O passo seguinte consiste em centrar a atenção no próprio comportamento inadequado e encontrar maneiras de o mudar. (DELGADO e CAEIRO, 2005, p. 37)

Assim, para esses autores *a Escola e o professor atual não se podem limitar a transmitir conteúdos, mas também a criar e desenvolver a relação humana*. (op.cit. p. 41), salientando, posteriormente, importância de o professor *tornar suas aulas didáticas [...] mais atraentes e motivadoras de modo a minimizar o comportamento inadequado de seus alunos* (op.cit. p. 86); reconhecendo também que aulas monótonas contribuem para a *instabilidade entre os alunos*.

Mas não apenas esses pontos; os autores acreditam que ao mesmo tempo em que o professor atualiza sua prática, compreendendo melhor seu jovem aluno, a escola deve adequar-se tanto no sentido de oferecer recursos pedagógicos melhores e atualizados como também em termos de instalações físicas e quanto ao tamanho das turmas. Também destacam o papel da família *especialmente na orientação dos seus educandos e na procura da constituição de modelos adequados ao seu comportamento*. ((DELGADO e CAEIRO 2005, p. 87-88).

Também visando à melhora do comportamento dos alunos durante as aulas, Kosinski (2006) sugere que se invista na *pedagogia da aventura*, como forma de levar o jovem a ver o outro e se ver a si mesmo. Ao ser chamado à aventura o aluno passa a se interessar pelo que lhe é apresentado, isto é, motiva-se.

1. 2. MOTIVAÇÃO

*Desenvolver o desejo de aprender
é a mais importante função da escola.
Portanto, a falta de motivação é problema dela*
Luis Carlos de Menezes

Diante de uma sociedade em mutação, com indivíduos e instituições em plena crise de identidade, é natural que a escola e, em última instância, a sala de aula, também sofra. Contextualizando os indivíduos e suas atividades no mundo contemporâneo, percebe-se que tudo se insere num momento histórico entendido como Pós-Modernidade. O jovem estudante tanto pode dar atenção à fala do professor como pode ouvir música de um discretíssimo mp3, enviar mensagens pelo celular e até acessar a internet; não raro conversa mais do que o desejável e, em momentos de exagero, chega a jogar baralho durante a explicação do professor. Por mais que sejam proibidas essas práticas, sua simples proibição não funciona e as medidas de repressão acabam sendo inócuas. Por exemplo, se nesse momento o professor interromper o fluxo da atividade que apresentava, para chamar a atenção de alunos desinteressados, mudará o foco da aula, e todos perderão. Mas, por que essas coisas acontecem, ou podem acontecer agora, quando seriam inimagináveis num passado não tão remoto?

1.2.1 Antes, uma pitada de pós-modernidade

Imerso num turbilhão em que os pontos de referência mudam a todo momento, o adolescente dos dias atuais manifesta uma inquietude que vai além do processo de individualização; tal como a sociedade, o jovem valoriza a mobilidade. Assim, deseja mudar: a aparência, o endereço eletrônico, a namorada.

O contexto da pós-modernidade, termo que traz em si a crise de uma sociedade que busca novos caminhos, depois de ver falhar os tradicionais, é complicado e costuma remeter ao exagero – supermercados, super-heróis, mega-construções, metrópoles,... Compreender o que significa e como atinge o dia a dia de professores (em especial os de LE) torna-se importante, na medida em que essa compreensão servirá como instrumento para entender o mundo em que a sala de aula, instituições, alunos e professores estão inseridos.

Se a Modernidade via seus membros como parte de uma coletividade, uma das características da sociedade Pós-Moderna é que ela encara os seus *como indivíduos*, (BAUMAN 2001, p.39), ou seja, valoriza o individual em detrimento do coletivo, do grupo. As pessoas pós-modernas pensam em si e em seu bem estar particular, enquanto dão pouca importância ao outro, ao semelhante.

O imediatismo é mais um traço pós-moderno, assim como o medo difuso ou generalizado e ainda outros medos (definidos) de perigos claros e nomeáveis, iminentes ou não; os quais, segundo o sociólogo polonês, podem ter sua origem no rompimento de normas e limites, não exatamente incomuns nos tempos atuais.

1.2.1.1 A anomia como causadora de estresse

Ocorre que a falta de normas em muitos dos segmentos da sociedade conduz à angústia, uma vez que não esclarece limites ou fronteiras até onde se deva/possa chegar, o que torna difuso o objetivo, que uma vez alcançado, também pode acabar se revelando insatisfatório, produzindo ainda mais estresse.

Mesmo havendo regras no contexto escolar, é preciso reconhecer que essas passaram por profundas transformações nas últimas décadas; sem dúvida que as normas da Escola buscaram adequar-se à evolução do processo de ensino/aprendizagem, entretanto, à primeira vista, pode-se pensar que tenham ‘encolhido’ demasiadamente. Ora, *a escassez de normas, ou sua simples inexistência – a anomia – pode ser incapacitante* (BAUMAN 2001, p. 28), e tanto a idéia como o risco da incapacitação causam medo.

Para esse autor (2008) esse medo pós-moderno é *endêmico*, fazendo parte do dia a dia das pessoas. Para conviver com ele, acredita, a sociedade contemporânea acaba por ser *um dispositivo que tenta tornar a vida com medo uma coisa tolerável* (BAUMAN, 2008, p. 13). E isso aparece também na escola, principalmente nas aulas de LE, em que o assunto é o ‘outro’, o diferente, o ‘bárbaro’, aquele que não pensa como ‘nós’ e que, por isso mesmo, pode ameaçar. Um pensamento dessa ordem, que exclui ao invés de acolher; que repele antes de conhecer suscita reações intolerantes. A aula de LE torna-se, nesse sentido, o lugar que acolhe

culturas distintas, sendo por excelência, o espaço para o debate, a reflexão e a neutralização desse tipo de ‘ameaça’.

Assim, o medo, que Bauman (2008) chama de *medo líquido*, está em todos os lugares, revelando-se, muitas vezes em uma forma de receio de outras pessoas, cujo comportamento difere daquele a que se está habituado. Evidentemente há leis que regulam a convivência nas diferentes sociedades (e nisso a abordagem cultural no ensino de LE pode ajudar), entretanto, essas leis explícitas não alcançam todas as instâncias; as sutilezas ficam por conta de outro conceito: o da ética.

1.2.1.2 A questão da ética na pós-modernidade

Servindo como baliza que aponta os limites entre o aceitável e o inaceitável, mas sem a força de lei formal, a ética aparece relegada a um papel secundário na contemporaneidade. De um modo geral é preciso que o proibido se explicita, para que seus limites sejam respeitados; parece que na modernidade líquida, o senso ético também se diluiu.

Para Bittar (2006, p.7), referindo-se aos direitos humanos, o termo *ética significa a capacidade e resistência de um indivíduo ante as pressões externas do grupo (liberdade de convergir ou divergir do grupo)*. Por outro lado, e desta vez no contexto da sala de aula, Goergen (2005) afirma que:

Não são apenas os conteúdos que o educando vai assumindo ao longo do processo de aprendizagem que têm influência sobre sua formação moral, mas também o comportamento dos educadores, sejam pais ou professores, se encontra ao abrigo das categorias da moralidade. Estes dois aspectos – o conteúdo assimilado pelos educandos e as atitudes dos educadores – revelam tanto a mediatividade ética da pedagogia quanto a mediação moral da educação.

Some-se a essas questões o argumento de Skliar (2003) segundo o qual, para haja mudança na educação *é preciso [...] uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro, mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a ‘homodidática’ para ‘heterorrelacionar-se’*; uma abordagem que exige

voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que pra o nominável [...] para não continuar acreditando que ‘nosso tempo’, ‘nosso espaço’, ‘nossa cultura’, ‘nossa língua’, ‘nossa mesmidade’ significam ‘todo o tempo’, ‘toda a cultura’, ‘toda a língua’, ‘toda a humanidade’. (SKLIAR, 2003, p. 20)

Seria hora, então, de agir para que o processo de ensino-aprendizagem de LE desenvolva-se de maneira mais adequada à atualidade. Tal ação passaria por novas indagações e iniciativas, de modo que o professor ousaria valer-se de diferentes recursos – desde os mais

tradicionais aos mais recentes –, de modo a auxiliar seu aluno a *heterorrelacionar-se*, conseqüentemente, alargando seu conhecimento e ampliando seu saber.

1.2.2 Motivos e motivações

A sala de aula, que para os professores é o lugar da prática, mudou ao longo do tempo e mais ainda desde a segunda metade do século XX. Essa mudança não se deve apenas à tecnologia – presente em maior ou menor grau tanto nas escolas privadas como nas públicas, independentemente do público a que se dirija –, mas também quanto ao comportamento de seus integrantes. O ambiente escolar tradicionalmente visto como espaço ordeiro, de crescimento e criatividade, emerge agora como um lugar de conflito entre professores e alunos, na medida em que acaba gerando desgaste emocional e estresse para todos os envolvidos, do qual chega uma fala quase unânime: ‘a sala de aula está cada vez mais difícil!’

Quase quinhentos anos depois da chegada dos primeiros educadores – no início, missionários religiosos – ao Brasil, e de duzentos da implantação das primeiras escolas regulares leigas, cuja referência legal mais remota aparece na constituição de 1824 promulgada por D. Pedro I, já determinando em seu artigo 179, que a instrução primária deveria gratuita ser para todos os cidadãos (WIKIPÉDIA, História da educação no Brasil, 2008); vivemos um tempo em que o conhecimento atinge alto grau de desenvolvimento, em que os recursos tecnológicos podem ser classificados como ‘fabulosos’, e estão praticamente ao alcance de todos. Hoje em dia, os alunos ainda vão para a escola e passam ali, pelo menos, um quarto do dia recebendo instrução regular.

De um modo geral, respeitadas as características de cada estabelecimento de ensino, os estudantes têm no colégio, à sua disposição, o instrumental necessário para acompanhar os conteúdos ministrados. Se for assim, então, por que as coisas não funcionam mais como funcionavam antigamente? Se antes, as ações de professores e alunos tinham um roteiro, um script (no sentido teatral que essas palavras tenham) seguro e previsível, se os atores da sala de aula tinham seus papéis determinados e claros; em nossos dias as coisas já não parecem tão claras e estáveis.

Dessa constatação emergem algumas perguntas óbvias: ‘será que as novas tecnologias e as novas demandas provocaram mudanças tão radicais a ponto de afetar a relação entre os integrantes da comunidade escolar?’ ‘Será que algo nesse contexto, além dos recursos tecnológicos, vem interferindo no seu equilíbrio?’ Haverá alguma coisa que distraia e afaste o

aluno fazendo com que ele perca ou simplesmente não se interesse pelas aulas; algo que, ao mesmo tempo deixa o professor atônito (para dizer o mínimo)? Se há, o que seria isso? Seriam esses inumeráveis estímulos, que povoam o universo adolescente (e infantil e adulto também, diga-se de passagem), elementos esses que vão da possível ‘ficada’ na hora da saída até os aparelhos de mp3 e as informações instantâneas.

E, se for assim, ainda que estejam (ambos) inseridos num universo repleto de atrativos, professor e aluno precisam se concentrar no conteúdo da disciplina e fazer com que o processo pedagógico aconteça. Parece que já não basta ao jovem saber que deve estudar, aprender para crescer assumindo o papel que lhe concerne no mundo adulto e na sociedade. O contexto – inquietante – que se apresenta sugere que o jovem aluno deseja, espera e exige mais. Entretanto, que ‘mais’ seria esse?

Motivação. A palavra emerge na mente do professor quase que intuitivamente. Mas o que significa esse termo exatamente? O dicionário Houaiss define-o sob várias acepções: pela rubrica da psicologia poderia ser entendido *como conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual; pela semiologia, a relação de semelhança que pode ocorrer entre o significante e o significado*⁴.

Ribas, citando Gardner, apresenta a motivação como sendo a *medida do esforço ou o esforço que um individuo dedica para aprender [...] por conta um desejo seu ou da satisfação que lhe produz essa atividade* (GARDNER, apud RIBAS, 2004, p.2). Em estudo sobre o uso do vocábulo nos compêndios de psicologia, Todorov e Moreira (2005) registraram outras acepções; lendo-as percebe-se que o termo pode ser entendido de diversas formas, desde como uma necessidade que mova o indivíduo a atingir um objetivo, até como uma intenção para alcançá-lo; assim a ‘motivação’ pode ser algo de onde o indivíduo retira a energia que o fará cumprir uma determinada atividade ou objetivo (TODROV e MOREIRA, 2005, p.122-123).

Pelo que se vê a motivação sempre está ligada a um objetivo; do momento que alguém deseje algo, necessite de algo, precise atingir esta ou aquela meta, vai mobilizar recursos e energias a fim de tornar real o que almeja. Também se pode depreender que, se não houver uma razão para que algo seja feito ou aconteça, não há porque mobilizar energia, tempo e esforços para fazê-lo. Ou seja, sem uma meta não tem porque haver motivação.

⁴ HOUAISS dicionário da língua portuguesa <http://houaiss.uol.com.br>

Bergamini (1986) lembra que *a necessidade é a causa e a chegada ao objeto ou estado desejado é o efeito*; advertindo adiante que *atendida uma necessidade, ela deixa de ser um gerador de comportamento, isto é, deixa de ser um motivador para a ação, pois uma vez satisfeita, ela deixa de existir* (BERGAMINI, 1986, p.106 -111).

Na verdade, elaborar um planejamento de aulas visando motivar os alunos, deve passar pela reflexão; refletir é pensar, comparar, tirar conclusões; é um processo intelectual e dinâmico, que não se realiza do dia para a noite, que exige tanto do aluno quanto do professor, mas que será gratificante na medida em que contribua para a autonomia do jovem.

Focalizando, antes, a formação do professor, Freire considera como um dos *saberes indispensáveis* à formação do futuro professor que, esse deve,

desde o princípio mesmo de sua experiência formadora [assumir-se] como sujeito também da produção do saber, [convencendo-se] definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. (FREIRE, 2002, 58P.24/25).

Considera que *ensinar exige rigorosidade metódica*, [ressaltando que] *o educador democrático não pode negar-se o dever de [...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão* (2002, p.28); entre outras razões porque

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2002, p.31).

Ao afirmar que *ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo* quer dizer que quem ‘*pensa certo*’ sabe que quando falta corpo, veracidade, sensação de realidade à palavra – lacuna preenchida principalmente pelo exemplo – a informação parece vazia, sem sentido e inútil. Por isso Freire diz que *Pensar certo é fazer certo* (2002, p.38). Ensinar também exige risco, o que vale dizer que a tarefa coerente do educador que pensa certo é [...] *desafiar o educando com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado [...] o pensar certo é dialógico e não polêmico..* (FREIRE, 2002 p. 42). Na sala de aula de LE deve haver envolvimento entusiasmo e veracidade do professor para com o que apresenta aos alunos, a fim de que esses também se mobilizem para o aprendizado da disciplina.

Antes de admitir uma forma definitiva para entender a motivação seria interessante abordá-la pelo viés do ensino de LE, e neste momento surgem outras conjecturas...

No modelo sócio-educativo para aprendizagem de LE desenvolvido por Gardner e cujo foco principal é a motivação, o termo é definido como a *combinação do esforço e do desejo de conseguir o objetivo de aprender o idioma e as atitudes favoráveis para a aprendizagem*

do idioma (WILLIAMS e BURDEN 1999 p.124); ainda que outros elementos, em menor grau, também possam estar envolvidos no processo.

De uma forma geral, pode-se dividir a motivação em duas grandes categorias: a primeira intrínseca e a segunda extrínseca. A motivação intrínseca compreende as razões pessoais que levam alguém a aprender uma LE, no de E/LE, e a extrínseca tem a ver com elementos externos ao estudante, isto é, motivos que não são pessoais, mas circunstanciais

A figura a seguir representa um modelo de motivação:

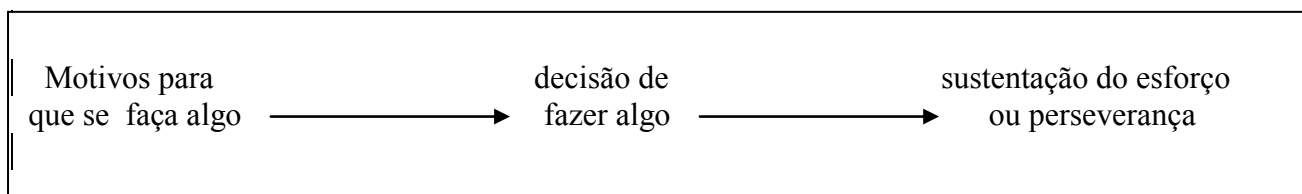


Fig. 2. Esquema de modelo de motivação em três fases⁵

Completando a definição das duas grandes categorias de motivação, a intrínseca e a extrínseca, Williams e Burden afirmam que *quando o único motivo para realizar um ato é conseguir algo fora [além] da atividade mesma como [...] obter recompensas econômicas, é possível que a motivação seja extrínseca; já a intrínseca, acontece quando a experiência de fazer algo gera prazer e o motivo para realizar a atividade reside dentro da própria pessoa* (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p.131). Naturalmente não se deve imaginar que a distinção entre extrínseco e intrínseco seja rígida: ao contrário, muitas vezes é possível que os dois estejam presentes ao mesmo tempo, sugerindo que a se imaginar uma linha, extrínseco e in intrínseco apenas estariam nas extremidades, havendo entre elas inúmeras possibilidades intermediárias.

Há também o conceito de *motivação de logro*, cunhado por Atkinsons em 1964, para definir a maneira de ser de indivíduos competitivos cuja motivação é o êxito puro e simples, a vontade de vencer pela conquista em si, nem tanto pelo que tenha sido conquistado; contudo esse tipo de motivação não se aplica a todos, pois existem pessoas que não dão importância à qualidade de seus trabalhos, e, além dessas as que, tomando sentido diametralmente oposto contrário, movem-se pelo impulso de evitar o insucesso – caso de alunos que, em determinadas disciplinas, não participam de trabalhos em grupo, mas que recebem nota; que não costumam ler ou não gostam de apresentar trabalhos, mas que garantem ao professor ter contribuído com a elaboração da pesquisa e para a apresentação – esses, por medo do

⁵ in WILLIAMS e BURDEN, 1999, p 129).

insucesso, estão predispostos à desmotivação, excluindo-se antes mesmo de tentar. É como se fosse o outro lado da mesma moeda da ‘motivação de logro’.

Williams e Burden também entendem que a motivação seja um *construto multidimensional [...] afetado por fatores situacionais*⁶. (WILLIAMS e BURDEN, 1999 p.126), *pois é também objeto de influências sociais e contextuais [que por sua vez] compreendem o conjunto da cultura, do contexto e da situação social, assim como de outras pessoas relevantes e as interações individuais com essas pessoas*⁷ (WILLIAMS e BURDEN, 1999. p 128). Desse modo, a motivação apresenta-se como um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de atuar; tal decisão dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado voltado à consecução de determinado objetivo ou meta.

1.2.3 Como se manifesta a motivação

Parece claro que o primeiro passo é despertar o interesse e a decisão dos alunos para o aprendizado de E/LE, e, em seguida, tratar de mantê-los motivados nesse sentido; porém, a realidade aponta em outra direção. O que os estudiosos (e a experiência, diga-se de passagem) revelam é que há necessidade de manter o aluno motivado, a fim de que continue fazendo as atividades propostas e esforçando-se para aprender E/LE. Williams e Burden afirmam que *é importante apresentar tarefas [que atinjam] a motivação intrínseca dos alunos tanto na fase inicial como na de sustento da motivação. Isto supõe levar em conta o interesse, o desafio e o desenvolvimento de competência e juízo independentes*⁸ (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p. 133).

Motivar é parecido com seduzir: é preciso despertar a curiosidade do outro para que ele tenha vontade de chegar mais perto para ver melhor, e (quem sabe?) acabar se apaixonando?! Ao contrário do princípio biológico da homeostase, segundo o qual o organismo busca um ponto de equilíbrio de suas funções vitais de modo a diminuir ou eliminar o estresse, para haver aprendizado é preciso certa dose de instabilidade – aqui no sentido de sentir falta de saber algo – de crise. Fica a cargo do professor, saber administrar essa crise, saber seduzir oferecendo aos alunos ‘atividades interessantes, atraentes e variadas’ para manter o nível da motivação.

⁶ Tradução da autora

⁷ idem

⁸ ibdem

Os sinais visíveis

Estudantes interessados e envolvidos numa atividade de seu interesse deixam transparecer seu grau de motivação. E mais: quanto mais valorizem a matéria e/ou a atividade apresentada, mais se sentirão inclinados a executá-la. Assim é que, segundo observações de estudiosos, muitas vezes é possível reconhecer que um aluno está motivado apenas observando algumas de suas atitudes, por exemplo: costuma concentrar-se nas aulas e nas tarefas que lhe são apresentadas; sabe do que se trata e qual o objetivo da atividade; não aparenta preocupação com erro ou acerto, mas na execução da atividade em si.

Na prática confirma-se a idéia de que não haja motivação puramente intrínseca ou apenas extrínseca; na verdade o que se vê é que ora há predomínio de características de uma, com menos traços da outra; ora ocorre o contrário.

Para ilustrar isso, tomou-se emprestado a Harter (1981, apud WILLIAMS & BURDEN, 1999. p 132), um quadro (apresentado a seguir) por meio do qual, ao opor as motivações extrínseca a intrínseca, é possível identificar cinco dimensões, cujas combinações apontam para o maior ou menor grau de interesse ou empenho de um indivíduo frente a um desafio. Assim, dependendo das combinações entre as dimensões, o professor poderá identificar a intensidade ou grau de envolvimento de seu aluno diante de determinada tarefa.

Motivação intrínseca	versus	Motivação extrínseca
Preferência pelo desafio	X	preferência pelo trabalho fácil
Curiosidade/ interesse	X	Satisfação do professor / obtenção de notas
Domínio independente	X	Dependência do professor para resolver problemas
Juízo independente	X	Confiança no juízo do professor a respeito do que há que fazer
CrITÉrios internos para o êxito	X	CrITÉrios externos para o êxito

Fig. 3. Dimensões das motivações intrínseca e extrínseca⁹

1.2.4 O aluno adolescente diante de si mesmo

O aluno adolescente parece ter uma visão bem clara das disciplinas e de sua relação pessoal com elas, isto é, das razões que tem para gostar mais de umas e menos de outras, o grau de importância que dá a cada uma, além do valor que atribui a cada uma em função do interesse que lhe desperte. Não seria surpresa constatar que tenha, do mesmo modo, uma

⁹ HARTER, 1981 citado por WILLIAMS e BURDEN, 1999, p. 132

concepção bem clara de si mesmo, de suas preferências, maneira de pensar e reagir, resumindo: que tenha um autoconceito bem próximo da realidade.

Quando se fala de motivação também parece natural que a idéia de *desempenho* venha à mente; a par disso, é sabido que a forma como a pessoa vê a si mesma pode ser determinante para o resultado de um projeto; por isso, para falar de motivação em sala de aula é preciso levar em conta o que o estudante pensa a respeito de si mesmo; isto é, como anda seu autoconceito.

Entretanto, seria pouco reconhecer a capacidade que o adolescente tem de perceber-se; o professor precisa ir além, aprofundando a questão. Uma das razões para que o faça é a de reconhecer e, sendo necessário, atuar no sentido de auxiliar o jovem a ativar ou manter a motivação servindo de mediador entre o aprendiz e os novos conteúdos; uma outra é a de agir como o educador que de fato é.

Também já foi dito que há gente cujo mote é a vitória e o sucesso, assim como há outras pessoas que fazem de tudo para evitar expor-se ao insucesso, inclusive deixando de fazer algo para não fracassar; os dois casos são comuns na sala de aula.

Em primeiro lugar o termo *autoconceito* pode ser desdobrado em três ‘partes’, digamos: a *auto-imagem*, a *auto-estima* e a *auto-eficácia* – respectivamente, a imagem concreta que pessoa tem a respeito de si mesma; como a pessoa avalia a si mesma a partir da auto-imagem que tenha; e o que pensa a respeito de suas habilidades reais em face de atividades também reais.

Algumas vezes alunos desmotivados podem questionar a qualidade das aulas, a eficácia de uma estratégia etc. Não prestam atenção ao que diz o professor, pois têm certeza de que o conteúdo apresentado de pouco ou nada servirá. Seus motivos para assistir àquela aula são meramente extrínsecos e, além disso, no caso específico de E/LE, trata-se de matéria nem sempre e ‘reprova’. Esse tipo de aluno está visivelmente desmotivado e, muitas vezes, chega a ser indisciplinado. Reconhecer que parte de seu auto-conceito precisa ser estimulado é um passo importante para auxiliar esse jovem a ser bem-sucedido como estudante.

Talvez esse comportamento se deva à imaturidade ou ao fato de o adolescente julgar-se incapaz de dar conta de uma tarefa e acabe colocando a culpa em elementos fora de sua alçada, como se dependesse apenas da mais pura motivação extrínseca; não reconhecendo que é, ele mesmo, senhor de seus atos e de seu aprendizado, capaz de vencer obstáculos e desafios. Também é freqüente que tenha opinião desfavorável sobre a própria capacidade cognitiva – em determinada disciplina – atribuindo seu fracasso a causas exteriores desfavoráveis, o que pode influenciar na forma como percebe de sua auto-eficácia.

Outras vezes o professor se depara com aquele aluno que se acha capaz de entender um dado conteúdo e dar conta de uma atividade. Esse revela possuir crenças favoráveis a respeito de si mesmo, da disciplina e das tarefas propostas; sua auto-imagem é favorável e os desafios não o assustam. Geralmente trata-se de jovem curioso o qual, do momento em que não atinge resultados satisfatórios, é capaz de reconhecer que sua dedicação pode ter sido menor que a necessária; geralmente a partir desse momento, o aluno desse tipo procura esforçar-se mais na oportunidade seguinte.

Nesse caso, trata-se de um jovem com auto-estima e auto-imagem favoráveis, impregnado de motivação intrínseca; e *as crenças motivadoras favoráveis*, diz Boekaerts, *são parte da própria atividade, estudantes intrinsecamente motivados indicam que não têm que se esforçar para levar a cabo uma atividade gratificante* (BOEKAERTS, 2002, p. 17).

1.2.5 Atitudes face ao aprendizado de LE em geral e de E/LE em particular

Como já foi dito, é importante esclarecer os objetivos da disciplina E/LE para alunos, se possível, a cada etapa e novo conteúdo, de modo a reiterar a motivação, pois para mantê-la é preciso reiniciá-la a todo momento, cuidando para que as aulas e atividades não caiam na monotonia. Sem desvalorizar o conteúdo da disciplina, tão importante quanto oferecer atividades interessantes, é essencial que elas sejam exequíveis, que o aluno tenha condições de resolvê-las; pois quando se percebe capaz de dar conta das práticas propostas, o aluno poderá reafirmar sua auto-estima, valorizando-se como estudante e pessoa, e recuperando as partes eventualmente abaladas de seu autoconceito.

1.2.5.1 Fatores externos – o mundo em redor do aluno

Sem dúvida, a imagem que um estudante tem de si mesmo e as razões pessoais que o levam a concretizar determinado projeto são importantes, mas, é preciso reconhecer que os elementos externos também influenciam nesse sentido. Tomando como parâmetro os dois tipos de motivação discutidos até aqui – a intrínseca e a extrínseca – mas também considerando a de que as duas formas são extremidades de uma linha, de um processo, portanto, é necessário ter em mente que o aluno motiva-se por questões pessoais *e também* por questões exteriores a si, porém presentes no entorno educativo. Nesse sentido é interessante prestar a atenção a elementos externos ao aluno, os quais, para o bem ou para o mal, possam influenciar o nível de motivação do estudante.

1.2.5.2 A influência de pessoas significativas

O aluno estuda E/LE porque os pais querem, por conta de um colega que frequenta um curso livre de E/LE, ou porque quer fazer intercâmbio. Sem dúvida, uma influência forte e determinante virá do professor e da forma como esse desenvolve seu trabalho em sala de aula; por sua personalidade, por seu caráter pessoal, sua forma de apresentar os conteúdos, de conduzir atividades, de acompanhar os alunos, seja auxiliando durante as tarefas seja pelas próprias sugestões, ou por meio das considerações devolutivas que ofereça aos estudantes depois de exames ou de trabalhos aula.

Se para Vygotsky só se aprende através da mediação entre sujeitos, que se aprende construindo e reconstruindo a realidade, parafraseando Feuerstein, cabe ao professor, em sua ação mediadora, deixar o jovem pronto para aprender E/LE, tornando-o alerta e interessado, desejoso de ir além daquilo que aprendeu.

1.2.5.3 A qualidade das interações interpessoais

É virtualmente impossível alguém viver sem ter contato com outras pessoas, daí a importância que as interações têm, não só pelo fato de poderem despertar alguns interesses – o caso de motivação extrínseca, já mencionado – mas também pela forma como o estudante – em sua dimensão de ser humano – convive com outras pessoas. Aprender com os outros (e não só com o professor); aprender para utilizar; aprender para utilizar, na prática, em situações autênticas. Por esse enfoque, o aprendizado em sua dimensão prática ocorre através da vivência, da experimentação e da maturidade do aprendiz.

A possibilidade real de uso da LE, seja numa situação de viagem, seja de ciceronear um visitante estrangeiro ou qualquer outra além dessas, pode representar o estímulo exterior, além disso, em termos de LE, pode se referir à forma como que os usuários de uma determinada língua (nativos ou não) a empregam em interações sociais cotidianas.

Por essa premissa autores como Littlewood defendem o ensino de LE pelo enfoque comunicativo, entendendo que essa abordagem *abre uma perspectiva mais ampla [e] faz com que consideremos a língua não só em função de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também a partir das funções comunicativas que cumprem* (LITTLEWOOD, 1996, p.X); quer dizer, relacionando o aprendizado da LE em suas dimensões lingüísticas com o uso real, em que sejam aplicáveis em situações comunicativas. Mas o autor faz uma ressalva interessante ao dizer que *ainda ignoramos muito sobre os processos básicos de aprendizagem de uma língua para poder estabelecer um modo dogmático que o pode ou não potenciá-los.* (LITTLEWOOD, 1996, p.8).

Relações saudáveis, estimulantes farão com que o jovem tenha confiança em si mesmo e no mundo em geral. É claro que conviver com outras pessoas pressupõe momentos de altos e baixos, mas sabe-se que convivências pautadas em justiça, nas quais as pessoas respeitem-se e sintam-se respeitadas serão benéficas, mais ainda enquanto essas pessoas estiverem em processo de formação, como é o caso de adolescentes; o elogio na hora certa, a censura justa, tudo pesa e confere boa qualidade às relações interpessoais, contribuindo para o processo pedagógico.

Aquino lembra *que onde houver normas haverá compulsoriamente burlas, já que estas são constitutivas daquelas [...], pois a transgressão pontual de determinados procedimentos-padrão é algo perfeitamente previsível, saudável até, se atentarmos para a dimensão atitudinal [...] do trabalho pedagógico-escolar* (AQUINO, 2005, p.1)

1.2.5.4 A qualidade das interações com o ambiente

Do mesmo modo, o ambiente influencia na qualidade do trabalho de motivação. Durante as aulas assim como ao longo do desenvolvimento das tarefas, o ambiente cooperativo deve prevalecer. Trabalhar em pequenos grupos, em ambientes claros, tranquilos, saber que o instrumental necessário à realização da atividade está disponível (e funcionando), tudo influencia positivamente no sentido de incentivar o estudante para o aprendizado de LE. Estar envolvido em situações que facilitem e incentivem o contato com a LE, também conta a favor.

Contudo, salas de aula ou lugares de estudo desorganizados, sujeitos a poluições e ruídos, costumam ser desfavoráveis. Diante da perspectiva de assistir a uma aula num ambiente desorganizado, violento ou sujo, em que não haja material disponível para todos (ou sequer exista), é natural que o aluno prefira não assistir á aula, e ir em busca de atividade mais produtiva...

Em suma:

Pelo que se viu neste capítulo, *grosso modo*, os elementos internos, as razões pessoais para que alguém tenha vontade de fazer algo podem ser acionadas por elementos externos que vão desde a vontade de sentir semelhante a outra pessoa, até a de atingir um objetivo concreto. Entretanto o grau de motivação pode ser maior, menor ou apenas diverso em função de variáveis como gostar ou não de desafios, o nível de curiosidade, o grau de autonomia para lidar com o conhecimento novo, a auto-imagem do aprendiz, entre outras.

Dessa forma cabe ao professor – no papel de mediador – as tarefas de ativar, manter e, quando necessário, recuperar o interesse do estudante. Para isso, poderá valer-se das mais diversas estratégias (combinadas ou isoladamente), como, por exemplo, explicar os objetivos

da atividade/ conteúdo que apresentará em seguida; levando sempre em conta que as tarefas sejam exequíveis, a fim de que o grupo mantenha em alta seu sentido de auto-eficácia.

1. 3. CULTURA

Ser culto es el único modo de ser libre.

José Martí

Neste capítulo levam-se em conta alguns olhares, são perspectivas de vários autores sobre o que seja cultura e sobre o papel que exerce no contexto de ensino/aprendizado de E/LE.

Pode-se pensar que, às vezes, as línguas são como pessoas: podem ter afinidade e até parentesco; nesse sentido, em relação ao português, o castelhano, pode ser considerado mais que próximo, quase como um primo ou irmão, já que os dois são dialetos do latim, nascidos ambos na Península Ibérica, guardam entre si 85% de léxico comum – de acordo com Ulsh (1971) –, além de aspectos culturais semelhantes, como, dias santos etc.; o que realmente pode facilitar o entendimento e provocar, especialmente no caso de falantes de português aprendizes de castelhano, uma falsa sensação de que ‘o espanhol é fácil’, que ‘dispensa dedicação’, que ‘não se precisa estudar’. Por isso, ensinar E/LE para falantes de português – principalmente em escolas regulares – pode ser um grande desafio para o professor, já que o aluno lusófono entra em sala com idéias previamente formadas a respeito da matéria, seguro de que ela não lhe trará maiores benefícios e que poderia aprendê-la sem realizar qualquer esforço.

1.3.1 Las cosas de palacio van despacio

Evidentemente será do professor a tarefa de elucidar os equívocos e estereótipos, deixando claro para o aluno que português e espanhol podem ter enormes semelhanças, mas são distintos e independentes, funcionando cada qual como instrumento para expressar uma forma particular de ver o mundo. Ou seja, que cada língua revela a maneira pela qual seus respectivos falantes/usuários entendem e exprimem a realidade, e que, por mais próximas que sejam, elas serão entidades independentes – parecidas, mas não iguais – chegando mesmo a ter expressões sem equivalentes em uma ou outra, como é o caso do ditado popular espanhol que dá título à presente seção do capítulo.

Por isso, em nossos dias já não se pensa numa língua como um rígido conjunto de normas de gramática e sintaxe, como se se tratasse de uma estranha ‘constituição idiomática’ e nada mais; atualmente os lingüistas, especialmente aqueles que se preocupam com a aquisição de línguas, admitem que o processo de ensino/aprendizado de LE deve associar os conteúdos lingüísticos aos culturais, se possível concomitantemente; pois *uma língua representa [...] uma visão de mundo* (BIZZOCCHI, 2007, p.61); indicando que o percurso de que qualquer estudante seguirá para aprender a comunicar-se numa LE implica familiarizar-se com a cultura em que a língua e seus falantes estão inseridos.

Desse modo, os idiomas e a abordagem que merecem em situações de aprendizagem, devem considerar a cultura, tanto nos aspectos que os aproximam quanto naqueles que os distanciam, especialmente quando se trata de línguas tão próximas, como é o caso de português e espanhol. Assim como é preciso lembrar que a cultura tem papel fundamental inclusive no processo cognitivo, La Talle e colaboradores (1992, p. 105) lembram que *o homem não existe sem cultura [...] O processo de Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente mas, ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo.*

1.3.2 Inesgotável fonte de conhecimentos

Para Gabriel Zaid, historicamente há três formas de entender ‘Cultura’: uma clássica, uma iluminista e outra romântica. Segundo o pesquisador, coube aos romanos ‘inventar’ *el primer concepto de cultura: la cultura personal [...] o Iluminismo inventa el segundo [...] el nivel superior alcanzado por la humanidad [...] e o Romantismo inventa el tercer concepto de cultura: la identidad comunitaria que defiende sus creencias, usos y costumbres de la barbarie progresista* (ZAID, 2007 p. 2).

Por esses três conceitos, cujo referencial é histórico, na concepção Clássica (romana), o termo ‘cultura’ remete ao culto aos deuses e ao cultivo da terra. Trata-se de *cultura pessoal*, aquilo que

es posible heredar de los grandes libros, el gran arte y los grandes ejemplos humanos [...] La cultura personal puede ser favorecida, estorbada o ignorada por la educación o la buena educación; pero es otra cosa: lo que se hereda por el simple gusto de leer y apreciar las obras de arte, de crecer en la comprensión y transformación de la realidad y de sí mismo, de ser libre (ZAID, 2007, p.2)

Pois, *todos nos educamos a todos, mas cada um tem que aprender por si mesmo*, ou seja, cultura pessoal é aquilo que se pode considerar como próprio do indivíduo. Na

concepção Iluminista – que Zaid entende como *social* – o conceito de cultura *Incluye el patrimonio acumulado por los grandes creadores, el saber alcanzado, el buen gusto, la pulida civilidad de las costumbres, las instituciones sociales, empezando por la propiedad.* (2007, p 2). Por esse enfoque, o ideal *é que todos alcancen el nivel superior (los niños, los adultos insuficientemente educados y los pueblos atrasados) y que el nivel vaya subiendo.* (2007, p 2)

Já o terceiro conceito, Romântico, enfatiza o que há de tradicional num povo: *la identidad comunitaria que defiende sus creencias, usos y costumbres de la barbarie progresista* (ZAID, 2007, p.2) , isto é, o conceito romântico de cultura envolve a *identidade de um grupo, suas crenças e valores*, separando-o de outros grupos e identificando-o.

Ressalte-se, porém, que não existe uma hierarquia entre os povos; de fato, cada grupo social vê a si mesmo e à sua cultura como muito boa, senão a melhor de todas, daí o etnocentrismo e a origem dos preconceitos. Na verdade, Zaid entende que os três conceitos complementam-se, pois:

El primero y el segundo son elitistas, frente al tercero, que enaltece la cultura popular y los valores comunitarios. El segundo y el tercero son paternalistas, a diferencia del primero, que enaltece el esfuerzo personal. En el concepto clásico, la cultura que importa es la mía: la que me lleva al diálogo con los grandes creadores. En el concepto ilustrado, hay una sola cultura universal que va progresando, ante la cual los pueblos son graduables como adelantados o atrasados. En el romántico, todos los pueblos son cultos (tienen su propia cultura); todas las culturas son particulares y ninguna es superior o inferior. (ZAID, 2007, P. 3)

Por outro lado, a cultura pode ser vista também

no solo como un conjunto de factores visibles como pueden ser la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc. sino que incluye otros elementos de naturaleza cognitiva y afectivas que afectan la persona, su identidad, conductas, juicios tanto en relación a si mismo como con relación a la interacción con la naturaleza y las otras personas ANEAS (2007, p. 1).

As pesquisadoras Miquel e Sans citam duas definições de cultura, complementando uma com a outra, a saber: a de Harris, quem vê a cultura como *um conjunto socialmente aprendido/adquirido de tradições, estilos de vida e modos, pautados e repetitivos de pensar, sentir e atuar* (Harris, 1990) e a de Porcher, segundo a qual *toda cultura é um modo de classificação, é a ficha de identidade de uma sociedade, são os conhecimentos de que dispõe, são as opiniões fundadas mais em convicções que em um saber* (Porcher, 1986)¹⁰. Tomando tais definições como base, as autoras concluem que *cultura é antes de tudo, uma adesão afetiva, um acúmulo de crenças que têm força de verdade e que marcam, em algum sentido,*

¹⁰ Tradução da autora

*cada una de nossas atuações como indivíduos membros de uma sociedade*¹¹. (MIQUEL E SANS, 2007, p. 2)

Continuando por essa linha de raciocínio, apresentam uma nova concepção do que é cultura, sugerindo que se trata de um conceito amplo, que envolve muitos aspectos, os quais, entretanto, são passíveis de um agrupamento; as autoras sugerem a seguinte classificação:



Fig. 4 Esquema das três formas para conceituar cultura ¹²

O que chamam de *cultura a secas* tem relação ao que fica subentendido para todo participante do contexto comunicativo de determinado idioma, ou seja, aquilo que os sujeitos de um grupo cultural compartilham, conhecem; coisas que são de conhecimento geral< como saber que no dia de Reis, no México, se come uma rosca na qual vai incrustado um bonequinho, e que quem, ao partir a rosca, encontrá-lo, deverá promover uma festa para as crianças da família (ou da vizinhança) no dia da Candelária (2/2) – esse é, um traço, um dado cultural *que abrange todas as regras, o não dito, aquilo que todos os indivíduos, inscritos em uma língua e cultura, compartilham e dão por subentendido*¹³ (MIQUEL E SANS, 2007, p. 2)

A kultura com k inclui reconhecer comportamentos do dia a dia; por exemplo, uma expressão literária que tenha chegado a fazer parte do acervo da grande maioria dos indivíduos, [...] assim como um termo usado como gíria que progrida até chegar a ser uma expressão habitual da/na língua padrão – como, por exemplo, ‘bacana’ ou ‘otário’, aliás, gíria argentina, incorporada ao português brasileiro e já incluída em nossos dicionários. A *cultura*

¹¹ idem

¹² In MIQUEL e SANS, 2007, p. 2

¹³ Tradução da autora

'*a secas*', como dizem as autoras, poderia ser definida como um padrão cultural, o conhecimento operativo que todos os nativos possuem para orientar-se em situações concretas, ser atores efetivos em todas as possíveis situações de comunicação e participar adequadamente nas práticas culturais cotidianas. *A habilidade de ser capaz de identificar social ou culturalmente a um interlocutor (um juiz, por exemplo) adaptando-se a esse interlocutor; reconhecer a gíria juvenil, apesar de sua constante mudança*¹⁴ (MIQUEL E SANS, 2007, p. 2). Por fim, a Cultura com maiúscula trataria de conhecimentos específicos, ou seja, ela abrigaria aqueles conhecimentos que se aprendem na escola: fatos históricos, datas nacionais, obras importantes e seus respectivos autores, heróis etc.

García resume as diversas definições de cultura dizendo que se

consideran que hay una serie de reglas de vida, valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas de [modo que] La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo (GARCÍA. 2004b, p.2).

Portanto, é freqüente que para defini-la predomine o conceito de que seja formada por idéias e comportamentos partilhados *segundo os parâmetros de uma sociedade específica*, os quais se transmitem por sucessivas gerações.

A autora chama a atenção para o fato de que em aulas de LE sempre há comparação de, pelo menos duas línguas e culturas; e é natural que seja assim, pois se lida com dois universos culturais: um seguro e conhecido, o da LM; outro, novo e misterioso: o da L2. A cada novo conhecimento, o aprendiz vale-se do que já conhece para poder entender e processar o novo; nesse caso terá que comparar as duas formas: como o conhecimento em questão é encarado pelas duas culturas. Seja uma prosaica maneira de dizer as horas, a elaborada colocação de um pronome, o jeito de comportar-se à mesa ou a data das férias escolares; tudo há de ser cotejado. Fora da aula também ocorrem comparações, mais ainda quando o aprendiz encontra-se imerso em uma sociedade falante da língua meta.

Por isso, durante as aulas, o professor deve colocar as culturas em contato, *tanto en las similitudes como en las diferencias*. de tal modo que a comparação sirva única *brújula [...] que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo [...], crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas*. (MIQUEL E SANS, 2007, p. 6)

Mesmo assim, as autoras chamam atenção para o risco que as comparações podem oferecer, pois qualquer exagero pode repercutir num estímulo ao etnocentrismo, por isso o professor deve ser cuidadoso, até porque *há que frear a inferência e a [tendência a fazer]*

¹⁴ Tradução da autora

generalização [por parte] dos estudantes; o professor deve demonstrar-lhes que *as pautas de cada cultura não são universais*, sendo apenas próprias de cada uma em particular.

García, que também entende que a aula de LE seja como um encontro de *diversas culturas e modelos culturais* (GARCÍA. 2004b, p.3), considera importante que os componentes culturais e os conteúdos lingüísticos sejam apresentados em conjunto, na mesma disciplina e não como matérias distintas, textualmente a autora afirma que

El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. [...] necesita también indagar sobre esta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones. [...] que el enfoque intercultural [...] ha de ofrecer al alumno herramientas interculturales que permitan hacer ese análisis y correspondiente interpretación, que le ayude a investigar sobre nuevas realidades culturales. Todo ello, no se puede hacer a partir de actividades en las que se aisle al componente cultural, sino en las que se le [...] presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no solo formales de la lengua, sino también culturales, a lo largo de las cuales tenga el alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias y subrayar las similitudes. (GARCÍA². 2004, p.3)

1.3.3 Além da sala de aula

Já foi visto que a tendência contemporânea é que o ensino de LE incorpore a cultura como elemento indissociável, e isso porque, para transitar real ou virtualmente em ambientes globalizados nos quais a comunicação se faz em outras línguas, há que se valorizar a competência sociolingüística, que Santos (SANTOS, 1999, p.35) classifica como *subcompetencia sociolingüística*¹⁵.

Outros como Tudela e Puertas (2006, p.3) entendem que o idioma acaba funcionando como uma ferramenta, um instrumento que facilita a transmissão da cultura, sugerindo que tanto a língua quanto a cultura devam ser abordadas gradativa e simultaneamente, pois são complementares, o que é particularmente útil em casos de alunos estrangeiros aprendizes da língua local, mas não necessariamente contra-indicado para o caso de LE – de modo que elementos tacitamente entendidos entre os falantes (*cultura a secas*) possam ser assimilados pelos estudantes.

Por outro lado, mais preocupados com a realidade fora dos bancos escolares e da vida acadêmica, Van Hooft e Korzilius preocupam-se com aqueles que por dever de ofício precisam negociar em outros idiomas, e que requerem conseqüentemente mais que conhecimento lingüístico; pois, por mais que um estrangeiro domine regras e construções gramaticais, passará por situações sociais em que serão obrigados a lidar com questões

¹⁵ Grifo da autora

culturais, por exemplo, que envolvam horários, visitas, gestos adequados/inadequados em determinados momentos etc.; situações que se complicam sem o apoio do conhecimento de elementos culturais, isto é, sem a *competência intercultural* (VAN HOOFT E KORZILIUS, 2001, p.2).

Complementando a ideia dos autores citados, diz Bauman (2001, p.123) que *a capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. [...] é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício*; de modo que a insegurança de não saber o que esperar nem como se comportar em situações sociais pode ser angustiante, pois

A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autopropetuum e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. (op. cit, 2001 p. 123)

Portanto, é necessário buscar um conhecimento mais profundo do contexto não-lingüístico do idioma, uma competência intercultural, que facilite a contextualização das falas entre os interlocutores.

1.3.4 Cultura para a turma de E/LE

Mais do que decidir por acrescentar ou não elementos culturais ao plano de curso, ou de escolher por qual perspectiva abordá-los, é preciso atentar para o perfil da turma; gente que estuda com finalidades específicas (profissionais) precisará conhecer alguns aspectos da *cultura a secas*. Por outro lado, jovens adolescentes do Ensino Médio, certamente terão outros interesses – talvez os da *kultura*. Levando em conta os anseios e objetivos dos alunos, o professor poderá escolher os temas culturais que serão focalizados, de modo que tenham a ver com seu universo, do contrário corre-se o risco de desmotivar os estudantes.

Um dos objetivos do ensino de LE deve ser o de proporcionar meios para que o aprendiz comunique-se em situações reais. Para tanto

[...] mientras se le capacita comunicativamente con aquellos objetivos lingüísticos que le sitúan en los ámbitos cotidianos [...] adquiere también destrezas interculturales que le permitirán un mejor acceso a esas realidades. Gracias a ello, el profesor media entre distintas culturas, ayuda a estabilizarlas y mostrarlas en el aula, así como a resolver aquellas situaciones que pueden provocar rechazos o la marginación de culturas, potenciando la autoidentidad del propio alumno. La conciencia intercultural que adquiere el alumno le permite reflexionar sobre la perspectiva de los demás y la suya propia. (GARCIA¹, 2004, p.7).

Além de se preocupar com o planejamento de cursos e aulas sob os preceitos do Marco Comum Europeu de Referência (MCER/QEER), Tudela e Puertas dizem que

Con el enfoque pluricultural y plurilingüe que se impone a la hora de aplicar y llevar a la práctica el MCER/QEER, una nueva etapa se ha abierto en la elaboración y confección de manuales, más atentos a cómo se propicia la intervención y la colaboración del alumno en el aprendizaje a partir de lo que su personalidad aporta, puesto que de su enriquecimiento como individuo nacerá la expresión de su propio mundo interior y circunstante, no la simulación de realidades lingüísticas y culturales impuestas[...].(TUDELA e PUERTAS, 2006, p.9).

O que significa que se devam considerar o objetivo desejado, mas também as eventuais intervenções do aluno, as quais poderão servir como correção ou ajuste do rumo das aulas, mantendo, reiterando ou renovando o interesse da turma, pois para que alguém se comunique, de fato, em qualquer língua, é necessário que venha a conhecer o contexto de circulação da língua meta.

De modo que, no ensino de LE tanto o aspecto lingüístico como o cultural devem ser ensinados de forma coordenada e simultânea, sem que se separem língua e cultura em disciplinas distintas, de forma que se complementem, enriquecendo a aula com temas culturais do interesse da turma como um todo, e até, de cada aluno em particular, tornando-a mais interessante.

1.3.5 Erros

As aulas de E/LE são poucas – apenas uma por semana – mesmo assim há um amplo conteúdo a ser cumprido, se as orientações previstas nos documentos orientadores forem seguidas.

1.3.5.1 The book is on the table

Para usar o mesmo exemplo do título, o aluno brasileiro que vê o livro sobre a mesa pode dizer, numa tentativa de sotaque castelhano, que *el libro está sobre la mesa*. Ainda que expressões como *hablar por los codos* possam ter correspondência literal no português – falar pelos cotovelos – e sejam fáceis de entender. Mas que dizer de *me gustan las chacinas*? (essa dá pra confundir); nem basta saber que *La chica embarazada* espera um bebê. Seria interessante ir além, não? Pois, sem conhecer um pouco da cultura, como um estudante interpretaria uma constatação corriqueira do tipo *Hoy no tengo lana* dita num dia de sol em pleno verão mexicano? (lã? para quê? com ‘esse’ calor...). Ou ainda esta: ... *el trabajo le importa tres pimientos* ?

Segundo Moreno (2003) estudos de Análise Contrastiva dão conta de que *a aprendizagem ocorre por uma transferência de hábitos da LM para a LE, a qual será positiva quando houver coincidência de todas as estruturas da LM com as da LE [...] e negativa se houver diferenças entre os dois sistemas*¹⁶. (MORENO, 2003, p 36).

Um dos mecanismos pelo qual o erro se produz é a *fossilização*, por ela o aprendiz conserva alguns elementos da interlíngua (IL); o outro mecanismo é a *transferência*, isto é, a tendência a *manter no sistema da interlíngua estruturas da língua já conhecida, como pertencente á línguas meta*.¹⁷ (2003, p. 46). De um modo geral, em ambos esses erros tendem a desaparecer ao longo do processo de aprendizagem da LE.

1.3.5.2 Erro Sistemático X falta

Outro ponto a considerar quando se trata de confusão entre LM e LE, tem a ver com a diferença entre *erro sistemático de falta*; o primeiro refere-se ao *conhecimento subjacente da interlíngua daquele que aprende*; a segunda tem a ver com *questões acidentais da atuação lingüística, como a memória e os estados físicos e psicológicos, e que [...] também aparecem nas produções dos falantes nativos*¹⁸ (2003, p.44).

O componente cultural entra em cena para diminuir o impacto negativo da fossilização e/ou do erro sistemático, na medida em que insere a língua meta em seu contexto de uso cotidiano. Desse modo, o conhecimento de traços da cultura trará o aprendiz mais segurança em situações reais de comunicação. Esse tipo de competência pode ser útil não só em ocasiões em que o aprendiz tenha que expressar-se, mas também nos momentos em que necessite de compreender o falante nativo, pois permite que tenha mais fluência comunicativa e tire maior proveito das informações.

Além do mais, ao mesmo tempo em que oferece mais segurança ao estudante, a abordagem cultural também o induz a refletir sobre seus estereótipos em que acredita a respeito do ‘outro’ – entendido aqui como o falante nativo da língua meta –, e que podem ficar mais evidentes em situações de viagens ao estrangeiro, já que

Cuando viajamos al extranjero o cuando observamos el comportamiento de los foráneos que nos visitan, tendemos a juzgar desde lo conocido, desde nuestras costumbres y creencias y por ello solemos emitir juicios en términos de lo que los otros no hacen en relación con lo que para nosotros es normal, o bien

¹⁶ Tradução da autora

¹⁷ Tradução da autora

¹⁸ Idem.

consideramos raro, chocante y, en el peor de los casos, absurdo, lo que para los observados es habitual. (MORENO, 2000, p.1)

1.3.6 Leitura como ferramenta de ensino de E/LE

Já foi dito que, inicialmente, esta pesquisa estaria voltada para o ensino de leitura e que, por questões também já esclarecidas na justificativa deste trabalho, tomou o rumo da motivação para o ensino de E/LE; no entanto, permanece inalterado o valor que se dá à literatura no contexto de ensino de E/LE. Até o ponto de ser a competência leitora do aluno será um dos critérios de avaliação da proposta desta pesquisa.

De modo que a apresentação de textos literários continua em pauta, uma vez que eles representam um segmento da Cultura com maiúscula de que falam Miquel e Sans (2004), além de servirem como estímulo no sentido de despertar/reforçar *crenças motivadoras favoráveis*, no dizer de Boekaerts (2006).

Há, entretanto, uma diferença entre utilizar texto literário para ensinar LE e ensinar LE para que alguém possa ler um texto literário. Para Jurado e Zayas (2002). Literatura para a língua, (o primeiro caso) significa *presentar la literatura como médio para alcanzar un determinado dominio de la lengua*; por outro lado língua para literatura¹⁹ (o segundo caso) ocorre quando se *oferece um objetivo literário para el que hemos de dominar la lengua como medio* para atingir o intento. (JURADO Y ZAYAS, 2002 p.25).

Lembrando que à diferença do texto didático, que é criado com fins pedagógicos, o literário não se preocupa com o ensino da língua, mas visa a um leitor (aprendiz da língua ou não), os autores lembram que um dos aportes mais importantes que a literatura traz ao ensino de LE é o de mostrar a cultura cotidiana. Não fazem distinção de gênero, ao contrário, preconizam os mais diversos gêneros sejam em verso ou prosa, dos romances aos quadrinhos, desde que o texto atenda às necessidades da turma.

Sugerem como critério que o professor observe três aspectos para orientar a escolha do material para se apresentar aos alunos: *clareza*, escolhendo um texto que esteja à altura do conhecimento lingüístico deles; o *grau de atenção psicológica*, se o objetivo for despertar o gosto pela leitura e os *conflitos de idéia*, quando a intenção for levar o grupo à reflexão e posteriormente ao debate. Além desses critérios, os autores apontam as histórias de mistério e terror, como algumas das mais motivadoras para os jovens.

¹⁹ Grifo da autora

1.3.6.1 Leitura como ferramenta de formação do jovem

Se em qualquer nível de ensino/aprendizagem o trabalho do professor passa pelo do educador, no caso de LE essa dimensão ‘educadora’ é mais clara; pois, a par dos conteúdos lingüísticos, devem ser oferecidos elementos da cultura em que a LE circula. Desse modo, além de ajudar no desenvolvimento das habilidades leitoras do estudante e na competência sócio-lingüística, levar para a sala de aula obras clássicas na língua meta também se revela estratégia valiosa para a formação pessoal do aluno.

Umberto Eco (1980) chama a atenção para o fato de que os próprios textos apresentados em livros escolares trazem textos sobre outros povos e sociedades, cujas informações, não raro enfatizam a diversidade *como uma curiosidade teratológica* (ECO, 1980 p.53). Entretanto os textos escolares não são os únicos a trazer informações equivocadas: basta ligar a televisão ou abrir algum jornal, para que se possa deparar com alusões a costumes curiosos ou incompreensíveis para nós. Por isso o autor acredita que

um inconsciente racismo penetra os textos escolares, mesmo quando a finalidade aparente [do texto] é a de apresentar à criança a realidade das diferenças étnicas [...] Podemos dizer, então, que o raciocínio não depende tanto de uma escolha ideológica, mas de uma carência cultural (ECO, 1980 p.53)

Mesmo assim, é fundamental que a escola ofereça textos que informem sobre outras sociedades e outros costumes, mais ainda nas alas de LE. Nesse sentido Calvino (1993) crê que é a escola é o espaço primeiro de apresentação dos clássicos, mas não o único, até porque o critério de escolha de um livro como ‘clássico’ é pessoal, reitera o autor: *a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais [ressalva] você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos* (CALVINO,1993. p.13).

Ele acredita que as obras clássicas sirvam

para entender quem somos e aonde chegamos e por isso os italianos - aqui se poderia entender ‘ da língua materna’ – são indispensáveis justamente para serem confrontados com os estrangeiros, e os estrangeiros para serem confrontados com os italianos – em língua materna. E a única razão para lê-los é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos (CALVINO, 1993. p.16).
Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer, diz Ítalo Calvino (CALVINO,1993. p.11)

Assim, fica a cargo do professor apresentar obras clássicas na LE a seus alunos. Em termos de E/LE isso significaria sugerir a leitura de D. Quijote de La Mancha, o Lazarillo de Tormes, El Mio Cid, Lorca, Jimenez, Neruda, Hernández, Cortázar, Martí, Borges e tantos outros. Ao oferecer textos clássicos aos estudantes, eventualmente, o professor terá necessidade de buscar versões já adaptadas ou até mesmo fazer adaptações de textos de modo

que os alunos possam ter contato com o texto e seu autor, além de descobrir o lugar que esses textos ocupam no contexto da cultura hispânica.

Também será papel do professor provocar o aluno, apresentando outras versões (sob a forma de filmes, desenhos, tirinhas etc.) ou levando o texto lido para debate em sala.

Eis que

Os jovens estão habituados à rapidez em todos os âmbitos: a comida é rápida, a moda é volátil, a informação é quase instantânea, os envolvimento afetivos não passam de ‘ficadas’; preferem ler textos pequenos, assistir filmes de ação... Televisão, internet, descompromisso, quebra de padrões hierárquicos, resultando em desinteresse, preconceito, estereótipo – o ‘não provei, mas não gostei’. Lembra um pouco o contestador personagem *Fradim Baixim* (do imortal Henfil) – *te escandalizo, não?* (HENFIL, 1976). Mas o personagem tinha causas importantes (era a década de 1970); e o jovem de hoje?

Verifica-se entre os alunos de EM um comportamento que à primeira vista aponta para superficialidade, uma rebeldia (própria da idade) sem causa, vazia. Na verdade esta pode ser mais superficial do que parece, servindo para proteger como uma casca (fina), um interior pulsante, conflitado, que parece pedir para ser educado, para encontrar limites e caminhos – e não apenas conteúdos escolares. É aí que entra o professor/educador, e o componente cultural joga a seu lado na medida em que provoca, instiga, revela e transforma.

Aquele aluno indisciplinado e desinteressado, vai aos poucos ouvindo, prestando atenção, participando e formando opiniões mais sustentáveis, para além do imediato e volátil. Por isso oferecer a cultura sob os mais diversos enfoques, com obras representativas, de qualquer gênero, desde que de na língua meta, evidentemente, será bem-vinda.

1.4. Avaliação

Qualquer trabalho precisa ser avaliado a fim de que se verifiquem se as ações adotadas caminham no sentido de atingir os objetivos ou se necessitam de ajustes para que os alcancem; de todo modo, as avaliações fazem parte da vida escolar entretanto,

Embora nas provas haja uma tendência em avaliar objetivos observáveis, no parecer final (nota bimestral) intervêm outros aspectos que fazem parte de um currículo não explícito: comportamento, habilidades que o aluno não tenha e que o professor deseja, etc. (SMOLE, 1999 p.1)

O Marco Común (2002), considera *três conceitos* para que se possa avaliar: a *validade*, a *fiabilidade* e a *viabilidade*, entendendo que a primeira é *o que, no contexto em questão, de*

'deveria' avaliar concretamente; a segunda, entendida como *o grau em que se repete a mesma ordem* [dos estudante] *em relação às qualificações obtidas em duas qualificações distintas (reais ou simuladas) da mesma prova de avaliação*; e a terceira, a *viabilidade*, refere-se à praticidade, à possibilidade real de se aplicar determinada forma de avaliação (2000, pp. 177-178). Para que se faça uma boa avaliação é preciso considerar o que se quer avaliar e as maneiras de fazê-lo, ou seja, saber o que se quer saber e criar instrumentos e critérios para tanto.

1.4.1 Critérios

Smole (1999) lembra que o *planejamento é o lugar de onde são tirados os objetivos a serem avaliados* (1999, p.1), e a prova deveria servir *como bússola para interpretar o mapa e fazer alterações no caminho se necessário*; para tanto, é necessário considerar, entre outros pontos, as diferenças entre os alunos, as competências que se deseja avaliar e, especialmente *que o conhecimento é dado por relações entre significados e que os alunos não podem ser "medidos" (op cit, p.1)*

1.4.2 Formas de avaliar

O MCER (2002) registra treze pares de tipos de avaliação; cada qual representando duas formas/critérios de avaliação que se opõem ou que se complementam:

1	Avaliação de aproveitamento	Avaliação do domínio
2	Com referência à norma (RN)	Com referência a um critério (RC)
3	Mestria RC	<i>Continuum</i> RC
4	Avaliação contínua	Avaliação em um momento concreto
5	Avaliação formativa	Avaliação somativa
6	Avaliação direta	Avaliação indireta
7	Avaliação da atuação	Avaliação dos conhecimentos
8	Avaliação subjetiva	Avaliação objetiva
9	Valoração mediante lista de controle	Valoração mediante lista escala
10	Impressão	Valoração guiada
11	Avaliação global	Avaliação analítica
12	Avaliação em série	Avaliação por categorias
13	Avaliação realizada por outras pessoas	Auto avaliação

fig. 5 Tipos de avaliação (MCER, 2002, p. 183)²⁰

O documento as detalha, porém, utilizando o mencionado critério da viabilidade, neste momento serão descritas apenas as que serão utilizadas na presente investigação. Assim é que

²⁰ Tradução da autora

as formas de avaliação que se planeja aplicar são as seguintes: *a avaliação de aproveitamento e do domínio; avaliação contínua e avaliação num momento concreto; avaliação formativa e avaliação somativa; avaliação direta e avaliação indireta; avaliação da atuação e avaliação dos conhecimentos; avaliação subjetiva e avaliação objetiva; e avaliação realizada por outra pessoa e auto-avaliação.*

- *a avaliação de aproveitamento:* na qual se avalia o grau de alcance dos objetivos propostos;
- *avaliação do domínio:* na qual se avalia o quanto o aluno é capaz aplicar em situações reais (ou simulações delas) os conhecimentos adquiridos;
- *avaliação contínua:* leva em conta as atuações do aluno durante o percurso das atividades, considerando trabalhos, atividades em aula etc.;
- *avaliação num momento concreto:* se baseia em um exame ou uma prova, geralmente ocorre numa data só e leva em conta os conhecimentos que o indivíduo demonstra possuir num dado momento;
- *avaliação formativa:* *é um momento contínuo do acúmulo de informação sobre o alcance da aprendizagem, assim como dos pontos fortes e dos fracos dos alunos e da própria aplicação do planejamento;*
- *avaliação somativa:* *é a avaliação que ocorre ao fim de um determinado período visando verificar o aproveitamento em um dado momento;*
- *avaliação direta:* *avalia o que o alunos está fazendo realmente, por exemplo, num trabalho de grupo, uma entrevista; limita-se a uma destreza (escrita, oral);*
- *avaliação indireta:* *é a prova tradicional, feita em papel, com exercícios fechados;*
- *avaliação da atuação:* *exige do aluno uma comprovação de seus conhecimentos lingüísticos de forma direta, em formato escrito ou falado;*
- *avaliação dos conhecimentos:* *requer que o aluno responda perguntas [...] para proporcionar evidências sobre o alcance de seus conhecimentos;*
- *avaliação subjetiva:* *avalia a qualidade de uma determinada atuação;*
- *avaliação objetiva:* *é uma prova indireta em que os itens têm apenas uma resposta correta;*
- *avaliação realizada por outra pessoa:* *é a que é feita pelo professor ou pro qualquer outro examinador;*
- *auto-avaliação:* *é aquela que é feita pelo próprio aprendiz.*

Avaliação da leitura e da compreensão do texto literário

Jurado e Zayas (2002) afirmam que se deve levar em conta *o grau de conhecimento lingüístico* do aluno; em termos de avaliações objetivas poderiam ser propostas questões do tipo sim/ não, outras que peçam ao aluno para encontrar no texto algumas informações específicas, outras mais que se refiram à estrutura do texto. Com relação às questões subjetivas, cabe ao professor, antes da avaliação e ao longo das aulas, deixar clara *a pauta a seguir* (JURADO Y ZAYAS, 2002, p. 63).

De un lado, debe ignorar los errores lingüísticos que no interfieren en la comunicación normal del aula, tolerar los silencios voluntarios [...], empujar a superar la fase silenciosa. [...] Por otro lado [...] debe poder interrogar a los estudiantes [...] sobre las razones que lo llevan a pensar o sentir como lo hacen [...] (JURADO Y ZAYAS, 2002, p. 63).

Segundo os autores, é justamente ao inquirir os alunos a respeito da forma como pensam e sentem a respeito da obra que lêem, que o professor pode determinar a validade da interpretação dos jovens. De modo que, pelo apresentado, a avaliação da leitura e da compreensão do texto tanto deve considerar os aspectos lingüísticos como os de interpretação propriamente dita.

1.5 À guisa de conclusão do capítulo

O trabalho de preparar uma aula e, ao aplicá-la, ver cair por terra os planos tão cuidadosamente elaborados é algo frustrante. Como uma das premissas deste trabalho é de que haja necessidade de motivar os jovens para o aprendizado de E/LE, seria interessante abordar essa questão, encarando-a pelo ponto de vista da pós-modernidade (também chamada de modernidade tardia) que contextualiza o momento histórico que vivemos. Se a modernidade trouxe a ciência cartesiana e o capitalismo; a pós-modernidade apresentou o encurtamento das distâncias e do tempo, a fragmentação, a instantaneidade da informação, a possibilidade do ‘tudo-ao-mesmo-tempo-agora’.

Em termos de conhecimento, ou do que se entende, hoje como ‘verdade’ (algo tacitamente válido) *não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder* (FOUCAULT, 1979, p. 12). Ou seja, quem sabe mais, pode mais. Quem tem acesso às novas mídias e sabe tirar melhor proveito delas, tem maior poder do que aquele que apenas as utiliza como passatempo; quem é capaz de ler, entender e de se fazer entender numa LE pode mais,

uma vez que compreende sem as eventuais distorções da tradução, da intermediação. O saber tornou-se, portanto, uma ferramenta de grande valor nesses tempos pós-modernos e globalizados, um instrumento capaz de fazer realmente a diferença.

E a persistente pergunta: ‘por que o desinteresse nas aulas de LE?’

Na verdade, parece que quanto mais se observa o problema e se pensa a respeito dele, mais questionamentos vão surgindo e outras imagens de uma sala de aula apática, com turmas desmotivadas vêm à mente; com elas, as perguntas: “o que fazer?”, “como fazer?” “será que tal coisa daria certo?” e assim por diante. A proposta de Bauman passa justamente por esse ponto, sugerindo que agora é o momento de se fazer *um exercício de formulação de questões* (BAUMAN, 1999, p.11), sugerindo que questionemos as “*supostamente inquestionáveis*” premissas do nosso entorno. Assim é que, em relação ao problema da motivação em sala de aula de LE, é preciso que se formulem questões, deixando de lado a simples aceitação, sem dúvida incômoda, da indisciplina e apatia dos estudantes.

Mais adiante o mesmo autor nos dá pistas sobre um dos mais severos problemas contemporâneos, e, por conseguinte da sala de aula, que é a falta de clareza das regras, afirmando que a anomia *é o pior que pode acontecer às pessoas para dar conta dos afazeres da vida. As normas capacitam tanto quanto incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação.* (BAUMNAN, 2001, p. 28).

Em termos dos documentos que regem ou simplesmente orientam o ensino de LE, pode-se dizer que os PCN (2000) reconhecem sua importância não só sob o aspecto linguístico, mas também como instrumento para a formação do aluno. Também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004) reiteram a importância da LE como forma de oferecer ao aluno outras formas de conhecimento e colaborar com sua formação. Enquanto o MCER (2002) salienta a importância da LE no sentido de desenvolver no indivíduo, além das competências linguísticas, as gerais, isto é o *saber, o saber fazer e o saber ser.*

Em relação ao aspecto cultural, devem-se valorizar os costumes das sociedades em que a LE circula, deve ser considerada em seus níveis: de Cultura, kultura e cultura ‘a secas’ (MIQUEL e SANS, 2007), de modo a integrar o ensino da LE, contextualizando os aspectos linguísticos, funcionando também como ferramenta para ampliar o conhecimento, e o conhecimento de mundo do aluno.

Nesse sentido, a interlíngua pode ser útil, desde que encarada como recurso a ser incentivado e como forma eficaz de comunicação na LE, uma vez que se vale de conhecimentos de que o aprendiz já dispõe. Entretanto, é importante que o professor cuide para que seus não alunos a considerem como forma comunicativa ‘acabada’.

Outro aspecto levado em conta no capítulo foi a importância que os companheiros têm na vida do adolescente, pois é sabido que o jovem costuma valorizar o que o grupo pensa e faz. Contudo, não são apenas os colegas a endossar as motivações do jovem: seus interesses pessoais devem contar e, para isso, o professor precisa ter uma gama de recursos que desperte interesse de diferentes alunos, fazendo com que cada um tenha chance de mostrar suas habilidades. O caráter gregário da adolescência também favorece as atividades cooperativas que, ao mesmo tempo em que contribuem para a autonomia do jovem, o motivam para o aprendizado

Quanto aos instrumentos de avaliação, esses devem ser variados, possibilitando ao docente uma visão do desempenho de seus alunos nas habilidades e competências trabalhadas. Já o MCER entende que se deve avaliar segundo critérios de validade, viabilidade e fiabilidade, ou seja, que o professor deve ter claro a habilidade que deseja avaliar, valendo-se para isso de um recurso que domine e que lhe permita julgar, o mais fielmente possível, o desempenho de seus alunos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*É longo o caminho que vai do projeto à coisa
Disraeli*

2.1. HISTÓRICO

2006. Até esse ano, os alunos de Ensino Médio do Colégio de Aplicação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Vale do Paraíba tinham seu primeiro contato com E/LE na segunda série. Percebendo a necessidade de ampliar os conhecimentos da disciplina dos alunos, foi proposto à direção do colégio que a língua espanhola fosse ensinada a partir da última série do ensino fundamental; após estudo, a direção decidiu por incorporar E/LE, que já fazia parte da grade curricular de segunda e terceira séries do EM, também, à primeira; quanto ao último ano de EF, esse faria contato com espanhol por meio do Projeto de Pesquisa, um componente curricular já existente para outras disciplinas.

2.1.1 O Projeto Espanhol/Geografia

Em 2007, portanto, a turma do nono ano do Ensino Fundamental começou a participar do Projeto de Pesquisa de Espanhol e Geografia. Desenvolvido preferencialmente em língua materna, houve momentos em que os textos e *sites* estavam em espanhol; a intenção, além de permitir que os jovens contextualizassem o mundo hispânico, era de reduzir o etnocentrismo e levá-los, mais motivados, ao estudo sistemático do idioma no EM.

Pelo planejamento Projeto, em 2007, a primeira etapa seria desenvolvida no primeiro semestre; nela, os alunos fizeram uma pesquisa que envolveu as duas disciplinas, trabalhando individualmente ou em duplas, conforme a extensão territorial do país que cabia a cada um – para a disciplina de Geografia, levantaram os aspectos físicos e políticos dos países hispânicos; para a de Espanhol, pesquisaram ‘aspectos culturais’. Desejando saber como entenderiam a expressão, não foram dadas maiores explicações do que seriam esses

‘aspectos’, e o que se viu foi um consenso de que seriam canções e danças folclóricas, comidas típicas e outros elementos na mesma linha, que poderiam ser classificadas como *Cultura com letra maiúscula* (MIQUEL e SANS 2007, p. 3).

A partir do segundo semestre, os alunos foram reorganizados, dessa vez em grupos com mais componentes; dessa vez, foram desafiados a buscar figuras eminentes dos países que investigavam. Novamente não foi lhes informado a que áreas tais figuras deveriam pertencer. Assim é que surgiram desde figuras históricas até astros de cinema e atletas.

No ano letivo de 2007 o trabalho foi apresentado em duas ocasiões: num evento da escola, no qual os resultados do primeiro semestre foram socializados, e também por ocasião do encerramento do ano letivo, momento em que os alunos mostraram as ‘personalidades hispânicas’ fazendo um balanço de suas investigações.

2.1.2 Expectativas prévias

Durante o projeto, e à guisa de conhecer as expectativas dos que iniciariam o contato com E/LE em 2007, apresentou-se aos alunos um trecho da película argentina ‘Nove Rainhas’, de Fabian Bielinsky; em seguida discutiu-se o trecho e logo depois foi solicitado que escrevessem um pequeno comentário a respeito das impressões que tinham tido a respeito do filme. O que se viu foi uma série de comentários centrados na fala das personagens nas quais era freqüente o uso de palavras de baixo calão. Para os jovens tal fala denotava grosseria; entendendo que tal não seria facilmente tolerada na sociedade brasileira.

Por meio dessa atividade foi possível observar que, dos 19 alunos do 9º EF, doze deles (portanto cerca de 60%) mostravam-se interessados por E/LE, pelo país retratado no enredo, pelo comportamento das personagens etc. Entretanto, ao mesmo tempo em que declaravam interesse, a conversa dos jovens sugeria um forte componente etnocêntrico, uma vez que cinco de seus textos revelavam o quanto percebiam a sua própria cultura (brasileira) como, mais coerente, mais adequada e ‘mais educada’.

2.1.3 Projeto 2008 - *Diferentes, pero no mucho*

Para o ano letivo de 2008 o Projeto foi modificado, em parte pela própria instituição, isto é, pelo colégio; em parte pela professora. No tocante ao colégio, ficou decidido unir as turmas de 9º ano EF à de 1º ano EM e, em seguida, dividi-las em três grupos. De um total de

cerca de trinta alunos, vinte participariam do projeto de Artes; e os outros vinte, em dois grupos de dez jovens, dos Projetos de Espanhol – um com a professora de E/LE do curso de Letras/Espanhol da faculdade, e os demais com a professora de E/LE do colégio de aplicação. Complementando, no segundo semestre os jovens que participaram dos projetos de Espanhol participam do projeto de Artes e os que participaram do grupo desse último no primeiro semestre migraram e para os de Espanhol.

Diferentes, pero no mucho, foi esse o título dado ao projeto de pesquisa de 2008; formado o grupo, passou-se a definir o país que seria focalizado. Nessa etapa os alunos foram reunidos e, em conjunto trocaram idéias. Nesse momento vieram à tona os estereótipos, as crenças e até os preconceitos (coisas como ‘eles tocam umas músicas muito doidas’, ‘falam muito palavrão’, ‘são muito metidos’, ‘lá é tudo falsificado’); a professora procurou interferir o mínimo possível. Por fim, claramente influenciados por um aluno que havia trabalhado o país no projeto de 2007, o grupo decidiu-se pelo México. Novamente começaram as investigações, de início, individualmente visitando sites, lendo e assistindo vídeos. Aos poucos, e geralmente por afinidade de temas, formaram-se quatro pequenos grupos, começando o trabalho propriamente dito.

Nessa fase da pesquisa, os alunos passaram a buscar as bandas de rock (cujas canções foram apresentadas aos colegas), as receitas (feitas e provadas em sala de aula), as formas de devoção (a instituição que os alunos freqüentam é católica), as festas de quinze anos e as faculdades.

Alternadamente às atividades no laboratório de informática, foram apresentados curtas-metragens, textos, documentários, notícias de telejornais e de periódicos sobre o mundo mexicano, oferecendo aos alunos outros elementos para que se inteirassem a respeito do país que virtualmente visitavam.

Nas últimas aulas do primeiro semestre, as duplas apresentaram sob a forma *Power point*, o resultado de suas pesquisas, no último encontro de o grupo elaborou uma apresentação nos mesmos moldes, que resumia o trabalho de todos, acrescentando suas impressões sobre o trabalho feito.

No segundo semestre de 2008, seguindo as regras já descritas, o grupo ‘visita’ a Argentina.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Antes, é preciso pensar nos sujeitos, os alunos, aqueles que, em última instância serão os beneficiários do trabalho. Pois é no sentido de colaborar com o aprendizado desses jovens, para que sejam mais bem-sucedidos em seu processo de aprendizagem de E/LE que é desenvolvida esta pesquisa.

São três turmas, uma de cada série do EM, do colégio de aplicação de conceituada Instituição de Ensino Superior do Vale do Paraíba; trata-se, portanto, de escola regular. As turmas não são muito grandes; o número de alunos variando de dezoito a vinte e um por turma; as idades vão de quinze a dezoito anos.

2.2.1. Os sujeitos em contato com E/LE

Não seria o primeiro contato das turmas nem com a professora, nem com a língua e tampouco com a cultura hispânicas, pois as turmas de segunda e terceira séries cursaram a disciplina em 2007, e o grupo da primeira série participou, no mesmo ano, de projeto de pesquisa que abordava países hispânicos.

Em 2007, durante os primeiros ensaios/testes para a presente investigação, já as três turmas eram consideradas para a pesquisa – duas delas cursavam o EM (respectivamente 1º e 2º anos) e a outra, o 9º ano (8ª série) do Ensino fundamental (EF). Os alunos do EM na ocasião tinham uma aula semanal de E/LE; e a de EF, desenvolvia, como já foi descrito, em encontros semanais um projeto de pesquisa a respeito de geografia e cultura de países hispânicos. Quanto à turma que em 2007 cursava o 3º EM, essa não foi considerada para a pesquisa, uma vez que seus alunos por terem finalizado o curso secundário ainda naquele ano, já não freqüentariam a escola em 2008.

2.2.2 Os sujeitos e o nível de ensino

O conteúdo teve como base as indicações do *MCER/QECR*, correspondendo os dois primeiros níveis, isto é, às duas primeiras etapas, isto é do nível Utilizador Elementar – (A),

Iniciação e Elementar (A1 e A2) – e alguns elementos da primeira parte do nível Utilizador Independente Intermediário – Limiar (B1).²¹

O material foi elaborado visando ao enfoque comunicativo; utilizando elementos culturais, textos autênticos dos mais diversos gêneros (de textos jornalísticos atuais a contos passando por receitas culinárias etc.), películas cinematográficas e tantos outros quantos foram surgindo ao longo do percurso, desde que adequados às necessidades do grupo.

A partir desse material as atividades foram planejadas de modo a promover debates, reflexões, provocando os jovens de modo que possam desfazer estereótipos, vencer preconceitos e ver o falante nativo hispânico com olhar mais esclarecido, conforme se deseja em nossos tempos.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, no ano letivo de 2008 tem-se que:

- Os alunos que cursam 1º ano têm aulas de E/LE pela primeira vez, ainda que já tenham tido contato com alguns elementos culturais de sociedades hispânicas;
- Os alunos que cursam o 2º e o 3º anos continuam a aprendizagem iniciada no ano anterior.

Portanto, a valer a classificação do MCER/QEQR, a turma de 1º ano se encontraria no nível que esses medidores consideram como A1, e as outras duas no A2.

Deste modo, e de acordo com os parâmetros do documento, os seguintes conteúdos devem ser apresentados às turmas:

- **Gramática:** Gêneros do substantivo; número do substantivo e dos artigos; gêneros de gentílicos; presente dos verbos; contrações al e del regulares; presente dos verbos irregulares verbos reflexivos no presente; presente de verbos irregulares; estar+ gerúndio; pronomes pessoais; demonstrativos aqui, ahí, allí; possessivos; v. gustar + también/ tampoco muy/mucho; hay, está/están; pretérito indefinido; ir a + infinitivo,
- **Gêneros discursivos:** Gêneros orais: conversa face a face; conversa telefônica, aula, programa de rádio e TV; programas de TV; aula; entrevista de trabalho; palestra; piada; Gêneros escritos: bilhetes, cartas pessoais, formulários, anúncios publicitários; cartazes de lojas; menus; folhetos de informação turística; postais e e-mails; cartazes de teatro e cinema; horóscopo;

²¹ Aqui adotas a nomenclatura castelhana; em português, respectivamente, A - iniciação, elementar (A1 e A2); e à primeira parte do nível Intermediário – Limiar (B1).

lista de preço; lista de compras; contos breves ou versões simplificadas; receitas de culinária; oferta de trabalho

- **Pronúncia e prosódia**
- **Ortografia:** Letras e nomes das letras; acentuação tônica; ditongos; ñ; ll; y; í; g; j.
- **Funções:** saudar/despedir-se; dizer nome, sobrenome e nacionalidade; soletrar; apresentar-se, apresentar a outra pessoa; mostrar que não entende algo, pedir que alguém repita algo; agradecer, pedir desculpas; comportar-se ao fazer compras; perguntar e informar endereço, telefone, e.mail; localizar um lugar, informar a localização; informar a profissão, informar outros dados pessoais – idade, currículo etc. Conhecer horários, pedir e informar as horas; conhecer e falar sobre hábitos cotidianos; descrever o lugar onde mora; identificar os membros da família; descrever pessoas; expressar gostos e interesses; falar de atividades do passado, contar fatos de sua vida; comportar-se numa consulta médica; fazer planos, propor atividades; expressar ordens e dar conselhos.
- **Noções gerais:** existência/inexistência; certeza/incerteza; qualidade, necessidade, obrigação; de quantidade: numérica, relativa; de tamanho, manequim, distância, velocidade; peso, temperatura, volume; noções espaciais: localização: posição absoluta, posição relativa; direção, distância: localização temporal: passado, presente e futuro; anterioridade, posterioridade, início, fim, atraso, antecipação, repetição, duração, transcurso; normas, dimensões, cor, sabor, preço, valor, qualidade, utilidade, uso, capacidade/competência; importância, normalidade, distinção, conhecimento/desconhecimento/ignorância.
- **Noções específicas:** dimensões físicas: partes do corpo, características do corpo, ciclo de vida; caráter, personalidade; estados de ânimo, sentimentos percepções físicas, sensações; dados pessoais (nome, endereço, idade etc.), documentação (carteira de identidade, passaporte, carteira de motorista), objetos pessoais (óculos, chaves, bolsa, carteira de dinheiro, etc.); relações pessoais: de parentesco; relações sociais: amigo, chefe, colega; celebrações e festas; alimentação: principais refeições, bebidas (água, leite, chá, café, vinho); alimentos: carne, peixe, frutas, verduras, ovos, pão, 'fast food', receitas;

comportamento num bar ou restaurante; casa, transporte: trabalho: profissões e cargos; vocabulário relativo ao trabalho; ócio: férias, turismo, espetáculos, esporte; educação: instituições, níveis de ensino, sala de aula e vocabulário relativo à sala de aula (material, mobiliário); informação e meios de comunicação (internet, telefone, jornais e TV); governo, política e sociedade, lei e justiça; espaços urbanos/rústicos, flora e fauna, conhecimentos gerais de países hispânicos: clima, geografia, mares montanhas, vulcões...

- **Estratégias pragmáticas:** manter o fio do discurso: marcadores: conectivos; dêiticos de lugar, pessoa e tempo, tema e rema; valores dos enunciados interrogativos; tipos de negação: negação com reforço; modalizadores, valores modais da entonação; formas de cortesia; uso do presente referindo-se ao passado, usos do presente referindo-se ao futuro.

- **Cultura e Saberes sócio-culturais:** Conhecimentos gerais dos países hispânicos fatos históricos, personagens históricos; lendas e personagens lendários; organização social e administrativa do governo; religião, espiritualidade, dias santos; medicina e saúde; meios de transporte; arquitetura; literatura e pensamento; música, artes cênicas e cinema, artes plásticas; calendário e dias festivos; hábitos de alimentação; convenções/formas de comportamento à mesa; relações entre vizinhos, relação entre colegas, relações com a autoridade constituída, cidadania e pluralismo; centros de ensino, meios de comunicação e informação; cerimônias e rituais; minorias étnicas, consciência da própria identidade, diversidade cultural.²²

2.2.3 As expectativas motivadoras dos sujeitos

Antes do primeiro esboço do planejamento, em consonância com Boekaerts – segundo a qual *conhecer as crenças motivadoras dos estudantes, permitirá que o professor planeje as atividades utilizando as crenças de motivação favoráveis e promover que reconsiderem as crenças desfavoráveis* (Boekaerts 2007 p. 10) – reservou-se uma aula para verificar como os estudantes viam E/LE, se teriam crenças favoráveis ou desfavoráveis em relação à disciplina. Nesse sentido, foram mostrados às três turmas – de 9º EF, 1º e 2º EM,

²² (Adaptado e traduzido pela autora a partir de informações contidas no PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, 2007, livro 1, páginas 109- 469).

respectivamente com 22 no 9º EF, 21 no 1º EM e 17 no 2º EM alunos –, trechos do filme argentino “Nove Rainhas”; a cópia utilizada era em VHS, legendada em português; logo após a apresentação, pediu-se uma pequena atividade.

A atividade com o 9º ano do EF já foi descrita anteriormente, portanto, agora serão descritos os procedimentos por ocasião da apresentação da película aos estudantes de EM. Com esses a película também foi debatida, mas dessa vez, os jovens foram incentivados a falar em espanhol, ainda que de maneira incipiente e insegura.

Além de identificar as motivações favoráveis/desfavoráveis que moviam os alunos, desejava-se verificar seu nível de compreensão de E/LE (ainda o filme fosse legendado em português, pois não se conseguiu obter a cópia em DVD), observar o quanto reconheciam que E/LE é diferente de português, e ainda reconhecer o grau de interesse que tinham pelo idioma. De posse dessas informações seria dado o primeiro passo na direção do planejamento das aulas do ano letivo de 2008, cujas atividades deveriam ser interessantes e motivadoras.

A reação da turma do 1º ano mostrava-se inquieta, desinteressada, mais preocupada em expressar seu descontentamento por assistir trechos (em vez de a película inteira), do que em debater as partes assistidas e, exceto por duas alunas, ninguém mais tentou falar em espanhol.

Já a reação da turma do 2º ano apontava para uma divisão entre os alunos que tentaram falar em espanhol, expressando interesse por debater aspectos do filme, o comportamento de alguns personagens etc., e aqueles que não participavam da atividade, inclusive mantendo conversas paralelas.

O que se concluiu face ao observado na atividade foi que os alunos do EM mostravam-se claramente divididos: praticamente metade dos jovens das duas turmas de EM parecia ter crenças favoráveis em relação à E/LE enquanto metade apresentava crenças desfavoráveis. Desse modo, ficou patente que seria necessário desenvolver uma estratégia, um planejamento que mantivesse as *motivações favoráveis* de alguns e levasse os que apresentam outras motivações a revê-las.

Outro fato que contribuiu para a avaliação das crenças dos alunos aconteceu antes do fim do ano letivo de 2007, quando perante a proposta de se fazer, uma ‘ofrenda’²³ aos moldes mexicanos por ocasião do dia de finados, entre os alunos do EM revelou-se um comportamento etnocentrista que mostrou uma *motivação desfavorável*. Ainda que inicialmente aceitando a proposta, à medida que a data se aproximava muitos deles evitavam

²³ *Ofrenda*: altar em homenagem aos mortos

tocar no assunto mostrando-se alheios aos preparativos da atividade até que, finalmente, admitiram que não concordaram fazer o trabalho em razão de considerá-lo ‘bruxaria’; a atividade foi cancelada, tendo sido substituída por outra atividade, igualmente de caráter cultural e também referente a festas mexicanas: as ‘Posadas’²⁴.

2.3. PLANEJAMENTO

Assim, por meio de pequenas atividades voltadas para a análise dos desejos e expectativas dos estudantes quanto ao E/LE, foi-se definindo a proposta de curso a ser desenvolvida em 2008. Tomando por base, principalmente, os textos do MCER/QEQR, dos PCN/língua estrangeira moderna; contextualizando os conteúdos lingüísticos nos três tipos de cultura descritos por Miquel e Sans (2007) – ‘Cultura’, ‘cultura seca’ e ‘kultura’ – e procurando apresentá-los em situações de interesse dos adolescentes, foi elaborada uma proposta que fizesse de E/LE uma disciplina de aulas atraentes, cujas atividades diversificadas incluíssem desde as tradicionais aulas expositivas até as interativas com tarefas on-line.

Para o planejamento das aulas levou-se em conta não só os conteúdos sugeridos pelo *Plan Curricular* (e já descritos nesta dissertação), mas também os objetivos descritos pelo MCER/QEQR, especificamente para os 3 primeiros níveis buscados e que devem ser:

A1

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

A2

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

B1

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a forlíngua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

²⁴ *Posadas*: fiesta popular católica na qual se recorda Maria e José pedido pousada, e que se costuma celebrar em residências. Adaptado de DICCIONARIO CLAVE disponível em : <http://clave.librosvivos.net/>

2.3.1 Material de apoio.

Para as aulas, há que se registrar a infra-estrutura da instituição, que disponibiliza aos alunos do colégio de aplicação laboratórios de informática, de línguas, equipamentos de multimídia, uma excelente biblioteca etc. Além disso, criou-se um blog – <http://espanholnoist.blogspot.com> – cuja finalidade é colocar à disposição dos alunos exercícios, informações interessantes, assim como trocar idéias etc., servindo de canal de comunicação extraclasse entre a professora e os alunos.

Como apoio pedagógico, utilizou-se o material de duas coleções: a primeira chamada *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, de Alfredo González Hermoso, Carlos Romero Dueñas e Teodora Rodríguez Freire, da editora Edelsa, 2005. Dos autores, a última, só participa da elaboração do volume 1, os demais participam dos três volumes; cada volume aborda o conteúdo de um nível de aprendizagem, respectivamente A1, A2 e B1; além disso, a série tem o aval da Universidad Antonio de Nebrija.

O outro material é o primeiro livro da coleção *Gente* (livro do aluno), de autoria de Ernesto Martín Peris e Neus Sans Baulenas, da editora Difusión: 2006 e que abrange os conteúdos dos níveis A1 e A2. A obra traz opções complementares: o *Libro de trabajo*, (que além dos autores do ‘livro do aluno’, conta com a participação de Pablo Martínez Gila); e o *libro del profesor*, dos mesmos autores do livro do aluno.

A partir das orientações dos documentos brasileiros e internacionais, das informações obtidas pelas observações diagnósticas e pelas atividades contidas nas obras de apoio, foi possível planejar os conteúdos e atividades para o ano letivo de 2008. O programa foi então dividido por séries e, na sequência, organizado por módulos trimestrais, conforme os procedimentos da instituição.

2.3.2 Planejamento de aulas para três turmas de três séries de Ensino Médio

A seguir, apresenta-se um quadro esquemático e resumido do que foi planejado para as três turmas – ressalva-se que o mesmo esquema, em letras maiores, está disponível nos Anexos desta dissertação.

1º ano

2º ano

3º ano

<p>Apresentações: apresentar-se a si e a outrem, formalidade/informalidade; Nome, sobrenome (materno/paterno), apelido. Nacionalidade, Profissões</p> <p><u>Abecedário</u> – nome e valor das letras, soletrar palavras; <u>Artigo</u>: definido/indefinido; contrações (al, del) <u>Substantivo</u>: próprios e comuns <u>Adjetivos</u>: gentílicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a si mesmo, a outrem e a objetos; • Expressar preferências e gostos; • Dar e pedir opinião; • Atribuir valor a algo. <p><u>Acentuação tônica</u> <u>Acentuação gráfica</u> <u>Artigo</u> definido: “el ‘ diante de vogal tônica; un’ diante de vogal tônica Substantivo: • Nomes com o artigo • De instituições, de cargos e disciplinas • De períodos do tempo • De eventos • Gênero: fem /masc • Cores • Gênero • Número • Adjetivo: • Gênero • número • <i>Terminados em /ú, /ista</i> qualificativo; derivados.</p>	<p>Relacionar-se socialmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a si mesmo, a outrem e a objetos; • Expressar preferências e gostos; • Dar e pedir opinião; • Atribuir valor a algo. • Dar e pedir informação; <p><u>Acentuação tônica</u> <u>Acentuação gráfica</u> <u>Artigo</u>: “el ‘ diante de vogal tônica un’ diante de vogal tônica <u>Substantivos</u> • Gênero • Número • próprios / comuns • de famílias e linhagens • de acidentes geográficos • Títulos de obras <u>Adjetivo</u> • Gênero • Número • Grau comparativo qualificativo; derivados;</p>
<p>Relacionamento social simples: Saudar Iniciar, manter e concluir conversa face a face Dar ordem/ obedecer Pedir e aceitar ajuda Desculpar-se, Felicitar <u>Verbos</u>: • Formas com voseo • Participio • <u>Advérbios e loc. adverbiais</u> de afirmação, negação; <u>Numerais cardinais</u> de 1 a 100. <u>Verbo</u>: Modo indicativo presente verbos regulares e c/ irregularidades vocálicas • Universais: poco, mucho, muy...</p>	<p>. Agradecer Expressar aprovação ou reprovação/ desagrado Expressar gosto/ rejeição a algo Pedir favor, Expressar preferências – preferir, gustar</p> <p><u>Pronomes</u> : sujeito: presença/ausência oblíquo OD/ OI <u>Verbos</u>: • modo indicativo – pretérito indefinido • Tener, hacer, estar, ser, ir • Irregularidades vocálicas • Formas nominais: Infinitivo, gerúndio, participio Concordância verbal e nominal • interrogativo ‘qué’; quién/quienes Advérbio; de lugar, de tempo</p>	<p>Expressar desejo ou decepção, sentimentos Expressar opiniões, atitudes e conhecimentos; Expressar gostos e preferências – preferir, gustar Aconselhar Responder a um pedido de ajuda; Dar e pedir permissão Desculpar-se Felicitar Horas e horários <u>Verbos</u>: • modo indicativo – presente • Formas nominais: Infinitivo, gerúndio, participio • Tener, hacer, estar, dar, ser, ir Advérbio; de lugar, de tempo noções quantitativas universais (muy/ mucho; poco, nada, nadie, todo).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <p><u>Pronomes</u> • Relativo: que • ‘se’ • pr interrogativo ‘qué’; quién; cuánto • V. Ser, estar, haber, ir • Pedir favor • Agradecer • Expressar gosto/ rejeição a algo • también, tampoco</p> <p><u>Pronomes</u> • <u>pronome</u> sujeito (c. reto) • ‘voseo’/ ‘tutueo’ • pr. Átonos (OD) • pr átonos (OI) Pretérito imperfeito./ pretérito indefinido</p>	<p>Aconselhar Responder a um pedido de ajuda; Dar e pedir permissão Desculpar-se Felicitar • Iniciar, manter e concluir conversas telefônicas • Expressar desejo ou decepção • Dar instrução • Hay, • tener que <u>demonstrativos</u> <u>possessivos</u>: • Valores do ‘se’ • interrogativo ‘qué’; quién/quienes • verbos: modo indicativo: ,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir favor /ajuda • Agradecer • Expressar aprovação ou reprovação/ desagrado • Expressar gosto ou rejeição a algo • Ordenar e/ou instruir <p>Subjuntivo- presente Modo Imperativo afirmativo e negativo Iniciar, manter e concluir conversas telefônicas Gêneros escritos: (carta/ bilhete/ e-mail ou chat); <u>Pronomes</u>: sujeito: presença/ausência oblíquo OD/ OI demonstrativos , possessivos • universais: todo, nada, tanto como • pretérito perfecto, imperfecto, futuro</p>

Atividades planejadas para sala de aula

<ul style="list-style-type: none"> • Canção (da Shakira) • Filme: Machuca, 2004, de Andrés Wood. (Chile- Espanha). Tirinha: Mortadelo y Filemón <p>Leitura sugerida: El Quijote de La Mancha, de M. de Cervantes, adaptação de Anselmo Pérez Serrano</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canção do Alejandro Sanz • Filme – O filho da noiva • Tirinha: Mafalda <p>Leitura sugerida: Leyenda de Tatuana (de Leyendas de Guatemala), de Miguel Angel Asturias</p>	<p>Poesia Filme: A casa dos Espíritos Leitura sugerida: conto. La noche boca arriba. – de Julio Cortázar</p>
<p>Textos orais e escritos a respeito de <u>esporte</u>. <u>Celebridades</u> Sites e revista sobre celebridades hispânicas Sites e notícias esportivas (Olimpíadas de Benjin) com atletas hispânicos. Leitura sugerida:</p> <p>Leitura sugerida: La salvación, de Adolfo Bioy Casares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Esporte</u> Programas esportivos da CNN espanhol; Textos jornalísticos retirados de sites esportivos hispânicos. • <u>Celebridades</u> Sites e revista sobre celebridades hispânicas. • <u>Turismo</u> Folhetos e passagens de trem, avião, ônibus, formulários de registro em hotéis, albergues etc. A imagen y semejanza, de Mario Benedetti 	<p>Canções (engajada) – Maná Esporte/ celebridades Turismo – Roteiros para as principais localidades de interesse turístico na Espana e na Hispano-América.</p> <p>Leitura sugerida: ‘Una reputación’, de Juan José Arreola</p>
<p><u>Notícias</u> Textos de atualidades oriundos de revistas, sites e jornais hispânicos. <u>Internet</u> Jogos interativos, acesso e leitura de material autêntico de sites hispânicos. Exercícios e provas de proficiência: D.E.L.E. ou semelhantes. Leituras sugeridas (em espanhol): Platero y Yo, de Juan Ramón Jimenez</p>	<p><u>Notícia:</u> Notícias de atualidades tiradas de sites e periódicos hispânicos.</p> <p><u>Internet:</u> Jogos interativos, acesso e leitura de material de sites hispânicos, participação em salas de bate-papo. Lazarillo de Thormes, obra sem autor definido</p>	<p>.Notícias . Textos autênticos de noticiários da CNN espanhol; da TVE, jornais, revistas etc Internet – chats e sites de interesse de adolescentes Exame de proficiência B1- D.E.L.E. ou semelhantes Obras completas (y otros cuentos), de Augusto Monterroso – ler, pelo menos, <i>Mr Taylor, El Eclipse e Primera Dama e El dinosaurio</i>,</p>

Atividades em grupo – extraclasse

Trab. Gpo: encenação de 1 tirinha	Em grupo: Encenação de esquetes de situações corriqueiras em conduções, em lojas, no colégio, em casa etc. (2 aulas)	Em grupo: Celebridades! – apresentação de biografias de celebridades hispânicas (2 aula)
<u>Turismo</u> <u>Programa de rádio</u> com informações turísticas e de celebridades do meio artístico e esportivo.	<u>Turismo</u> Elaborar um roteiro em país hispânico (inclusive, com deslocamentos e registro em hotel/albergue), para assistir a um espetáculo ou evento esportivo .	<u>Agência de Turismo:</u> Os grupos vão elaborar e apresentar roteiros turísticos em algum lugar espanhol ou hispanoamericano, para um feriado prolongado (‘puente’), incluindo possíveis meios de transporte, hotéis etc.
Encenar um esquete ou pequena peça teatral em espanhol (o material de apoio será o livro !A Escena! , de Francisco J. Uriz, Madrid: Edelsa, 1991).	Elaborar uma palestra , de 10 minutos, sobre os principios interesses da turma (trabalho em grupo) e elaborar cartazes, em espanhol, com tais informações . (1 aula)	Coletivo: Chat dos entre os alunos e a professora. Um sarau em sala de aulas: gêneros livres.

Cada etapa do planejamento foi aplicada visando ao ensino por projetos, portanto, como uma proposta ‘fechada’, sendo considerada terminada apenas quando mais de 60% do grupo tivesse atingido o objetivo.

Levando em conta a abordagem comunicativa, foram trabalhados as seguintes funções: apresentar-se a si e a outrem, identificar a si mesmo, a outrem e a objetos; expressar

preferências e gostos; dar e pedir opinião; atribuir valor a algo; expressar preferências e gostos, saudar, iniciar, manter e concluir conversa face a face, dar ordem/ obedecer, pedir e aceitar ajuda, desculpar-se, felicitar, agradecer, expressar aprovação ou reprovação/desagrado, expressar gosto/ rejeição a algo, pedir favor, pedir e informar horas e horários, responder a um pedido de ajuda, aconselhar, responder a um pedido de ajuda, ordenar e/ou instruir.

Focalizando o trabalho cooperativo, no qual a autonomia do aprendiz é incentivada, as propostas foram: a encenação de uma tirinha cômica (da Mafalda, do Gaturro...), encenar programa de rádio ou TV, apresentando informações a respeito uma localidade hispânica de interesse turístico; encenar um esquete ou pequena peça teatral em espanhol; encenar esquetes de situações corriqueiras em conduções, em lojas, no colégio, em casa etc.; elaborar um **roteiro** em país hispânico (inclusive, com deslocamentos e registro em hotel/albergue), para assistir a um espetáculo ou evento esportivo; elaborar uma palestra, de 10 minutos, sobre os principais interesses da turma (trabalho em grupo) e elaborar cartazes, em espanhol, com aquelas informações; apresentação de biografias de celebridades hispânicas, elaborar e apresentar roteiros turísticos em algum lugar espanhol ou hispanoamericano, para um feriado **prolongado** (*puente*), incluindo possíveis meios de transporte, hotéis etc., elaborar uma palestra, de 10 minutos, sobre os principais interesses da turma (trabalho em grupo) e elaborar cartazes, em espanhol, com tais informações.

Como abordagem cultural, focalizando elementos da *Cultura* e da *kultura*, optou-se por utilizar textos escritos – alguns literários e outros de gêneros mais informativos, disponíveis na mídia impressa ou eletrônica – até porque a competência leitora foi escolhida como parâmetro para avaliação dos resultados a própria pesquisa. Assim, foram oferecidas obras representativas da literatura hispânica, ora na íntegra, ora trechos; em alguns casos na versão adaptada e em outros na original.

Os textos literários foram: *El Ingenioso hidalgo D. Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes; *La salvación*, de Adolfo Bioy Casares; *Platero y Yo*, de Juan Ramón Jiménez; *A imagen y semejanza*, de Mario Benedetti; *Una reputación*, de Juan José Arreola, e um dos contos de *Obras completas (y otros cuentos)*, de Augusto Monterroso.

Quanto aos demais, alguns foram mera orientação, cabendo ao grupo pesquisar e escolher o texto que deveria ser utilizado, outros foram levados à sala de aula e colocados à disposição dos estudantes, enquanto outros mais puderam ser acessados na internet, em aula especialmente reservada para esse fim. Foram eles: textos de sites de revistas sobre celebridades hispânicas, de sites de notícias esportivas, textos de atualidades oriundos de

revistas, sites e jornais hispânicos, tirinha da Mafalda, de Mortadelo y Filemón; folhetos e passagens de trem, avião, ônibus, formulários de registro em hotéis, albergues etc.

2.4. TINTIM POR TINTIM – aplicação dos planos

A teoria, na prática, é outra, ou, como se diz em espanhol: *del dicho al hecho va un trecho*, reconhecamos, nada mais verdadeiro. O que se planeja cuidadosamente, muitas vezes, no momento da utilização prática revela-se insuficiente, inadequado, exagerado ou tudo ao mesmo tempo. Surpreendente para o bem ou para o mal, a ação dá à teoria uma dimensão nova que, ao mesmo tempo em que exige e estressa também gratifica e alegra. O que se verá a seguir é uma descrição fiel do que foi a aplicação daquele planejamento tão pensado, estudado e elaborado.

Uma técnica pode ser compatível com um princípio, mas ineficaz para um grupo particular de aprendizes (WIDDOWSON, 1990, p. 2),²⁵ ou seja, o professor precisa ter em mente que, por mais perfeitos que lhe pareçam seus planos, por mais que domine a técnica que pretende utilizar, a decisão final sobre como abordar determinado conteúdo sempre dependerá da reação do grupo, da turma

No colégio em que se desenvolve a investigação deste trabalho, o ano letivo divide-se em três trimestres: o primeiro que vai de fevereiro a abril; o segundo, envolvendo os meses de maio, junho e agosto (excluído o mês de julho, tradicionalmente, dedicado às férias de meio de ano) e o terceiro, de setembro a novembro.

2.4.1 O primeiro trimestre (fevereiro, março e abril)

Foram apresentados os objetivos das aulas, retomados alguns aspectos levantados no ano letivo anterior, discutidos os trabalhos trimestrais e as leituras propostas além de ouvidos os desejos dos alunos em relação às aulas de E/LE

2.4.1.1 O primeiro ano

A reboque dos relatos curtos e engraçados dos detetives da *T.I.A.*, o primeiro ano do EM (turma com 18 alunos) foi sendo apresentado ao alfabeto em espanhol, aos artigos, aos

²⁵ No original: *A technique may be consistent with a principle, but ineffective for a particular group of learners.* (WIDDOSWSON, 1990, p 2) Tradução da autora

substantivos e adjetivos, às maneiras formais e informais de apresentar-se a si mesmo e a outrem, e a todos os demais elementos lingüístico/comunicativos já listados no capítulo 4. Uma atividade que despertou interesse e teve bom rendimento foi a de soletração em que, em grupos de três ou quatro, os estudantes desafiavam-se mutuamente para soletrar palavras em espanhol. Apesar de ter sido programado, não foi possível passar o filme chileno ‘Machuca’, de Andrés Wood.

Como abordagem da Cultura com letra maiúscula, o primeiro ano foi apresentado à obra clássica *D. Quixote de La Mancha*, de Cervantes. Duas versões foram sugeridas: a primeira de *El Quijote de La Mancha*, adaptação de Anselmo Pérez Serrano, em espanhol, voltada a leitores nativos, porém iniciantes – originalmente, crianças do primeiro ciclo do EF – e a segunda, *D. Quixote, o cavaleiro da triste figura*, em português, adaptação de José Angeli; existindo ainda, às ordens dos alunos na biblioteca do colégio, as versões completas em português e em espanhol. A idéia de trazer, logo no primeiro ano, uma obra tão importante teve por objetivo fazer com que os jovens tivessem contato o mais cedo possível com um dos lados mais clássicos da Espanha e do idioma castelhano; além disso, apóia-se em posições defendidas por de Ítalo Calvino (1993) que entende ser função da escola apresentar as obras clássicas aos jovens, pois é ali o espaço para os primeiros contatos, mesmo que no futuro a obra não venha a ter relevância pessoal para o indivíduo. Ao fazer contato com a figura de D. Quixote, já nos primeiros momentos de aprendizado de E/LE, o aluno também se familiariza com outros elementos da Cultura, não só espanhola, mas universal, como por exemplo, a relação sonho/realidade representada pelos personagens do fidalgo e de seu fiel escudeiro, o fim dos heróis de cavalaria, o impacto que imprensa e a alfabetização trouxeram à civilização européia; há também elementos que não estão propriamente no livro, mas que serão eventualmente abordados quando se falar dele, entre os quais: um pouco da história da Europa seiscentista, a biografia de Cervantes (ela mesma digna de um romance), a força da Igreja Católica e do Santo Ofício.

Cabe aqui uma observação: no colégio há um componente extracurricular cujo objetivo é incentivar o hábito de leitura, de modo que a cada professor compete listar alguns livros que podem ou não ter relevância com a sua disciplina, assim como ser ou não de leitura obrigatória. Especificamente no caso do 1º EM que inaugura o curso de E/LE no colégio, no primeiro trimestre, todos tiveram a obrigação de ler *D. Quixote de La Mancha* cujo conteúdo constou tanto nas questões da avaliação escrita como de uma aula dedicada a uma conversa sobre ele – aula essa, que por motivos óbvios, foi em português. Foi um momento gratificante, pois não só ensejou reconhecer os estudantes que realmente tinham lido a obra (e qual das

versões oferecidas), suas impressões, dúvidas etc. como também se pôde notar o quanto haviam se interessado pelo livro (até mesmo os que não tinham lido ou aqueles que abandonaram a leitura antes do fim); os jovens fizeram ligações entre a narrativa e conhecimentos que tinham de História, Geografia, Filosofia e literatura; alguns também lembraram outros personagens ‘quixotescos’, provérbios ao gosto de Sancho Pança, etc. num enlace cultural muito interessante.

Quanto à atividade oral, foi solicitado que encenassem uma historieta das tirinhas de *Mortadelo y Filemón*; tímidos, no dia da apresentação os jovens apenas leram suas falas, a custo, de pé – quando muito – em seus próprios lugares no círculo de carteiras. A película programada teve que ser cancelada, pois se julgou mais interessante caminhar a passos mais lentos a fim de que os conteúdos até então oferecidos ficassem mais sedimentados.

2.4.1.2 O segundo ano

O conteúdo do 2º EM (a maior turma, com 21 alunos) também foi ancorado nas histórias em quadrinhos, só que dessa vez as tirinhas foram as da argentina Mafalda. Através dela deveriam vir os numerais, acentuação tônica, gêneros dos adjetivos, dar e pedir opinião etc., conforme o já listado no capítulo 4. As aulas começaram com uma pequena revisão, pela qual foi constatado o baixo rendimento do grupo, fazendo com que o planejamento original fosse alterado e os conteúdos gramaticais, supostamente conhecidos, fossem revistos calmamente. Entretanto, para não fugir completamente dos planos originais, as tirinhas da Mafalda foram mantidas.

Onze aulas revelaram-se insuficientes para que o conteúdo do primeiro ano fosse repassado e ainda se pudesse avançar pelo que havia sido planejado para o 2º ano; o máximo conseguido nesse sentido foi uma atividade oral em que os alunos, em duplas ou em trios, praticaram pedir um objeto ou algum favor/atender ou negar/agradecer. O conto que se planejava levar à turma para leitura coletiva – um conto breve de Adolfo Bioy Casares – teve que ser adiado para meados do segundo trimestre, em função do baixo rendimento da turma até aquele momento.

Livro sugerido – portanto, facultativo – para o Projeto de Leitura foi a *Revolução dos Bichos*, de George Orwell. Apesar de constar na bibliografia a tradução em português existente na biblioteca, também foi acrescentada a possibilidade de leitura em espanhol; além disso, da avaliação contaram duas questões referentes à obra, já que fora discutida (em espanhol) em sala de aula. Inesperadamente empenhados em falar espanhol o melhor que podiam, e às vezes desafiando a própria timidez, os alunos mostraram entusiasmo pela obra e

empenharam-se em debater o conteúdo político, o léxico espanhol em contraste com o português, realizando uma ponte entre as duas línguas ainda que não fosse pelo viés da cultura, como busca toda esta pesquisa.

A apresentação oral, a exemplo do que havia sido proposto para o primeiro ano, deveria ser a encenação de história de uma tirinha da Mafalda. O resultado foi que poucas duplas se mobilizaram e na hora da leitura foi difícil, até, fazer com que se levantassem nos lugares para ler as falas das personagens.

Ao invés de filme, foi-lhes mostrada uma série de trechos de notícias dos mais diversos assuntos, retirados de noticiários televisivos. Sem legendas, foi pedido que assistissem e depois relatassem o que tinham entendido e o que ficara obscuro. Tirando os desinteressados de praxe, a maioria atendeu à solicitação; o material foi apresentado por três vezes e, só então, aberto o debate. Política, entretenimento e esporte em países hispânicos vieram à baila, ocasião em que, no nível de espanhol que atingem, os alunos puderam exercitar o idioma, a compreensão auditiva e ainda mobilizar conhecimentos de mundo assim como interdisciplinares. Quanto à leitura prevista, um conto em espanhol, essa teve que ser adiada para o segundo trimestre.

2.4.1.3 O terceiro ano

Por terem estreado no aprendizado de E/LE na mesma época, isto é, em 2007, as turmas de segundo e terceiro anos deveriam estar no mesmo patamar, o que seria quase verdadeiro não fosse o caráter descompromissado da turma de segundo ano. Os terceiranistas (grupo de como o do primeiro ano, formado por 18 alunos) são uma turma heterogênea que ora rende pouco ora produz bastante. Os conteúdos lingüísticos tiveram a poesia como pano de fundo. O poema escolhido foi *El Matador*, de Rafael Alberti, o que também foi oportunidade para que as corridas de touro fossem apresentadas, com suas personagens e seus rituais mais conhecidos. Por ser um tema polêmico, a aula rendeu alguma discussão.

Antes ainda do dia dedicado às touradas, houve o dia de San Valentín, *dia dos namorados* em muitas partes do mundo, entre as quais os países hispânicos. Para essa aula foram levadas imagens de cartões comemorativos da ocasião e pedido aos alunos que elaborassem suas próprias mensagens para a aula seguinte. É claro que por se tratar de uma mesma comemoração com datas e ‘padroeiros’ diferentes em diferentes culturas, o tema acabou suscitando um bom debate – o que vem a corroborar a fala de García² (2004, p.2).

No mesmo sentido encaminhou-se uma atividade adaptada de sugestão da Didactired, do Centro Virtual Cervantes (CVC). Tratava-se de apresentar a desafiar os alunos a identificarem

as celebridades hispânicas mostradas nos slides. A seguir pediu-se que, em duplas ou em trios, escolhessem algumas das personagens e esboçassem o que imaginavam que fosse sua e que traços de personalidade deveria ter para exercer tal profissão, em seguida ouviu-se os grupos, confirmando ou refutando suas suposições. Como passo seguinte foi solicitado aos jovens que escolhessem outra, entre as figuras que tinham ficado de fora do exercício, levantando sua biografia. Marcou-se uma data para a apresentação. É preciso registrar que o trabalho resultante foi melhor do que o esperado.

Também para o grupo do terceiro ano foi possível passar a película (inicialmente pensada para o primeiro); na verdade não foi possível passá-la toda e, além disso, o grupo estava especialmente estimulado pelos festejos do aniversário de uma das colegas, e com uma rifa que correria naquela data.

2.4.2 O segundo trimestre (maio, junho e agosto)

No segundo trimestre os livros que a professora de espanhol colocou na lista do *projeto de leitura* tinham caráter diletante, eram em português e não se referiam a qualquer aspecto cultural hispânico.

2.4.2.1 O primeiro ano

No segundo trimestre, o conteúdo lingüístico envolveu: ser capaz de saudar, Iniciar, manter e concluir conversa face a face, dar ordem/ obedecer, pedir e aceitar ajuda; desculpar-se, felicitar; formas verbais com voseo; verbos ser, estar, haber, ir; verbos regulares no presente do indicativo, verbos com irregularidades vocálicas; particípio; numerais cardinais de 1 a 100, noções quantitativas gerais (poco, muy/mucho) ; pronome interrogativo ‘qué’; quén; cuánto; advérbios e locuções adverbiais de afirmação e negação; conforme o já descrito no início deste capítulo. Este planejamento foi parcialmente cumprido.

Em aula foi oferecido o texto *La Salvación*²⁶, mini-conto de Adolfo Bioy Casares. A leitura foi feita em aula e, por se tratar de texto curto, foi possível que leitura e debate ocorressem no mesmo dia. Simples, em termos de vocabulário, o conto traz um elemento novo: a ironia. O texto irônico, que normalmente produz estranhamento e dúvida mesmo em Língua materna, torna-se ainda mais desafiador quando é lido em LE, uma vez que exige uma série de conhecimentos partilhados além dos léxico-gramaticais.

²⁶ Texto completo nos anexos

O texto teve que ser lido três vezes; em seguida o significado de palavras como ‘nayade’, ‘allá’, ‘huyó’, ‘alborozado’ foi esclarecido e só então foi possível discuti-lo, entendê-lo. Essa parte da aula começou em espanhol, mas acabou em português, contudo houve engajamento de mais da metade da turma e até houve quem improvisasse algumas, à guisa de exemplo. A professora aproveitou para usar outros exemplos de textos irônicos como os de Millôr Fernandes e os de Augusto Monterroso, além de trechos de Machado de Assis, com os quais os alunos estão um pouco mais familiarizados.

Como atividade extraclasse, para ser feita em grupo, pediu-se que preparassem um anúncio publicitário para rádio sugerindo um lugar turístico em terras hispânicas, mais tarde mudou-se a proposta de modo a permitir apresentações em *Power point*, atendendo a pedidos dos próprios alunos. Em agosto, por ocasião do retorno das férias de meio de ano, marcou-se a data da apresentação dos trabalhos e os grupos foram divididos.

Nem todos prepararam trabalhos, dos dezoito alunos, nove participaram, formando três grupos: o primeiro grupo falava Tomatina em Valência, o segundo de Santiago do Chile de do show da Madonna que haverá em 11 de dezembro; no terceiro, a Cidade do México foi mostrada. Belas imagens, alunos lendo, na maioria das vezes, mas também com mais segurança para arriscar falar espanhol sem ler.

Dois trios, que não conseguiram apresentar na data prevista, pediram prorrogação para a semana seguinte. Mesmo correndo o risco de não fechar as notas a tempo, a professora permitiu o adiamento e na data combinada os trabalhos foram mostrados (em espanhol!). Como forma de incentivar a que fizessem o os roteiros, foi combinado com a turma que todos receberiam um papel no qual votariam pela cidade que mais lhes interessasse; o grupo mais votado teria um conceito a mais na nota; e assim foi feito. Os grupos que não se apresentaram na primeira data não tiveram seus trabalhos considerados na votação.

2.4.2.2 O segundo ano.

O conteúdo lingüístico planejado para o segundo trimestre foi: agradecer, expressar aprovação ou reprovação/ desagrado; expressar gosto/ rejeição a algo, pedir favor; pronomes ; sujeito (presença/ausência) oblíquo OD/ OI Verbos: modo indicativo – presente, Tener, hacer, estar, ser, ir verbos com irregularidades vocálicas; formas nominais (infinitivo, gerúndio, participio); pronomes interrogativos (‘qué’; quién/quiénes) ; concordância verbal e nominal ; advérbio; de lugar, de tempo, expressar preferências (verbos preferir e gustar); advérbio; de lugar, de tempo. Evidentemente nem tudo o que foi planejado chegou a ser trabalhado em sala, mas a turma mostrou maior interesse nas aulas.

Simultaneamente levou-se o conto *A imagen y semejanza*, de Mário Benedetti, para cuja leitura deu-se um prazo de três semanas, prazo esse que não foi cumprido, de modo que o conto teve de ser lido em sala, o que levou duas aulas. Foi dado um exercício de cinco perguntas para verificar a compreensão de leitura e outra pergunta fez parte de uma das avaliações semanais. O debate proposto foi curto, mais em função do horário que do interesse da turma, esse pouco, como de costume.

O trabalho extraclasse proposto tinha como tema o turismo e previa que, em grupos de três ou quatro, os alunos elaborassem um roteiro em país hispânico (inclusive, com deslocamentos e registro em hotel/albergue), para assistir a um espetáculo ou evento esportivo. Com de praxe, preparou-se uma pequena apresentação em *Power Point* para permitir que os alunos se apropriassem do gênero, a seguir definiu-se data e os grupos. No dia marcado, quatro grupos (um total de doze alunos) apresentaram seus roteiros de viagem: o primeiro convidava para jogos da copa sul-americana em Buenos Aires; o segundo também para um evento em Buenos Aires, desta vez algo ligado à Ecologia; o terceiro convidava para um show de rock em Madrid (as alunas chegaram a inventar uma agência de viagens e turismo a ‘Joanatur’) e quarto grupo para assistir à corrida de Fórmula1 em Valencia.

Os roteiros foram criativos, mas quase totalmente lidos. Também com a turma de 2EM combinou-se a votação que renderia aumento na nota do grupo vencedor. Contrariando as expectativas pessimistas da professora, a turma comportou-se bem durante as apresentações, e o único quarteto que não levou o trabalho na data prevista, preferiu não apresentá-lo definitivamente.

2.4.2.3 O terceiro ano

O conteúdo lingüístico planejado par ao 3EM era o seguinte: expressar desejo ou decepção, sentimentos, expressar opiniões, atitudes e conhecimentos; expressar gostos e preferências (preferir, gostar); aconselhar, responder a um pedido de ajuda; dar e pedir permissão, desculpar-se, felicitar, perguntar e informar horas e horários; verbos regulares no pretérito indefinido, formas nominais (infinitivo, gerúndio, particípio), verbos tener, hacer, estar, dar, ser, ir no presente e no pretérito indefinido; advérbio; de lugar, de tempo, noções quantitativas universais (muy/ mucho; poco, nada, nadie, todo).

Quanto ao terceiro ano, para este não foi indicado nenhum livro, em função do número de obras cuja leitura é obrigatória nos concursos vestibulares; em compensação, para essa turma foram oferecidos dois contos. No começo do trimestre o conto *La noche boca arriba*, de Julio Cortázar, cujo texto foi lido quase completamente em aula, e que se pretendia

complementar seria com a apresentação de desenho animado disponível no site *You Tube*, entretanto, essa apresentação foi comprometida, porque não se conseguiu ‘salvar’ a animação em mídia portátil nem foi possível acessar o site nos computadores do colégio, pois se tratava de página bloqueada na instituição. Como não foi possível apresentar a animação, a professora indicou o endereço do site para que acessassem em casa.

Já foi dito que a turma do 3EM é dividida: há um grupo de alunos atentos, dedicados e outro de jovens dispersivos e desinteressados; assim que os poucos alunos que tentaram ler o texto em casa disseram tê-lo abandonado devido à leitura difícil, de características fantásticas e oníricas do texto. Logo no começo da leitura em (agora em sala de aula) também ficou claro que – como era de esperar – que desconheciam a ‘guerra florida’, tal desconhecimento evidentemente dificultava a leitura, fazendo com que a abandonassem. Ao longo da leitura (precisou-se de três aulas) foram necessárias diversas interrupções para os mais diversos esclarecimentos, de modo que se trabalhou vocabulário, construções verbais e compreensão da leitura simultaneamente.

O segundo conto apresentado foi menor e mais fácil: *Una reputación*, de Juan José Arreola; mais uma crônica que um conto; sua leitura levou duas aulas. Assim como ocorrera com o 2º ano, com o terceiro, a leitura do conto foi entrecortada, e nessas ocasiões não era apenas o vocabulário ou as construções sintáticas que eram esclarecidas: também os sentidos do texto eram discutidos.

O trabalho em grupo também envolvia turismo, só que para o grupo ‘mais adiantado’ o desafio era maior: eles teriam que criar roteiros para férias de poucos dias em alguma cidade hispânica. Do mesmo modo como estava sendo feito com as outras turmas, levou-se um roteiro em *power point* à guisa de exemplo, para que os alunos entendessem e pudessem se apropriar do gênero. O esperado é que movidos por seus próprios interesses, cada grupo escolhesse uma cidade ou um roteiro e planejasse uma viagem fictícia, programando os passeios e atividades de seu gosto e preferência. Assim foi. Só que apenas três grupos fizeram os roteiros, mesmo com o ‘incentivo’ da nota extra para o melhor.

Quanto à apresentação, essa foi muito boa, as propostas foram originais, ainda que para destinos tradicionais: Aruba, Cidade do México, Peru. Ora falando, ora lendo os alunos mostraram roteiros que prometiam tudo o que um jovem possa desejar: aventura e baladas; de modo que os objetivos da atividade parecem ter sido alcançados.

2.4.3 Terceiro trimestre (setembro, outubro, novembro)

O que foi planejado para o terceiro trimestre era que as três turmas leriam, no original, obras de consagrados autores hispânicos, ainda que num dos casos o texto seja uma adaptação. Além de serem leitura obrigatória para as aulas de E/LE, as obras fizeram parte da lista do Projeto de Leitura do colégio.

Para que os jovens tivessem acesso aos textos a professora colocou à disposição seus exemplares pessoais. Ao longo do trimestre e da leitura os alunos ainda contaram com uma *ficha de leitura* – no caso de E/LE, constante de duas partes: uma em português e outra em castelhano – por meio da qual as premissas desta investigação foram avaliadas

Mantendo o formato dos trimestres anteriores, foram planejadas, além das aulas referentes ao conteúdo lingüístico, as seguintes atividades (projeto trimestral):

2.4.3.1 O primeiro ano

- Livro: *Platero y yo*, de Juan Ramon Jiménez
- Trabalho extraclasse: Encenar um esquete ou pequena peça teatral em espanhol, utilizando como material de apoio o livro *!A Escena!*, de Francisco J. Uriz, Madrid: Edelsa, 1991.

2.4.3.2 O segundo ano

- Livro: *Lazarillo de Tormes*, em adaptação de José Escofet. México,DF:Porrúa, 2004
- Trabalho extraclasse: Elaborar uma palestra, de 10 minutos, sobre os principais interesses da turma (trabalho em grupo) e elaborar cartazes, em espanhol, com tais informações .

2.4.3.3 O terceiro ano

- Livro: *Obras completas (y otros cuentos)*, de Augusto Monterroso; nele os contos: *Primera Dama* e *Mr. Taylor*.
- Trabalho extralaclasse: duas atividades coletivas: *chat* entre os alunos e a professora.e sarau em sala de aulas com liberdade para a escolha dos gêneros a serem apresentados.

Abram-se aqui parênteses, pois duas situações devem ser registradas: a primeira em relação às leituras e a segunda a respeito das atividades. Mantidas e disponibilizadas na central de cópias da instituição, as obras propostas foram, em grande parte, lidas; entretanto, por questões de adaptação de calendário, as atividades de pesquisa para apresentações orais

tiveram que ser reformuladas e adaptadas, tendo se limitado a incursões ao laboratório de informática, ocasião em que o primeiro ano pôde entrar em contato, via internet, com nomes de atores, diretores, dramaturgos e cineastas hispânicos. O segundo ano, contando com mais flexibilidade, ‘fez compras’ em lojas de departamentos da Espanha, escolhendo roupas, acessórios, jogos e equipamentos eletrônicos. Ao terceiro ano coube, além de ‘compras’, pesquisar comunidades de jovens hispânicos, e até fazer algum contato.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS e DISCUSSÃO

entre a persistência e a teimosia

A persistência é o caminho do êxito

Charles [Chaplin](#)

‘Persistência’, diz Chaplin, mas talvez devesse dizer ‘teimosia’, que é, afinal, o que move as pessoas no cotidiano; enquanto a elegante *persistência* mantém o pesquisador em sua rota, fazendo com que busque fontes em que fundamente suas premissas; a prosaica *teimosia* mantém a idéia a todo e qualquer custo, sem maiores explicações. Entre as duas, muitas dúvidas, angústias e os primeiros resultados. O eles que mostram? Para onde apontam? Será o caminho escolhido o mais indicado? Haverá necessidade de alteração de planos? Se houver, quais seriam? Quando aplicá-los? E... como?

Mas antes de pensar no que indicam e no que fazer com os dados que informam, é preciso olhar para eles, os resultados, – a propósito, parciais até aqui. É preciso lembrar que o projeto que está sendo desenvolvido teve início oficialmente em 2008, mas já estava sendo pensado em fins de 2007, isto é, por volta do 2º semestre, isso porque já era possível perceber que os alunos não estavam motivados para as aulas e então, como estratégia, teve início um ‘plano B’ que pretendia atraí-los para as aulas de E/LE: começava então, na prática e antes da teoria, aquilo que veio a ser o projeto e o trabalho da presente dissertação.

Tendo em vista os conteúdos oferecidos em 2008, contextualizados nas questões culturais descritas na terceira parte do Capítulo 1 e apresentadas de forma a incentivar a autonomia e o protagonismo do estudante, o que se pode ver até agora é uma sensível melhora no desempenho e até mesmo na participação dos jovens nas aulas.

Os conteúdos aos poucos vão sendo apresentados, sempre apoiados nas recomendações do MCER/QEQR e dos PCN. Em função da divisão do ano letivo por trimestres, as tarefas extraclasse foram programadas do mesmo modo, por isso, reiterando informações anteriores, a cada trimestre os alunos tiveram que apresentar um trabalho feito em grupo, abordando um determinado tema. As histórias em quadrinhos e tirinhas foram as do primeiro trimestre; o turismo, o assunto do segundo trimestre; no terceiro, cada turma recebeu um tema.

1.1. AS AVALIAÇÕES

Procurando obter visão justa e clara do desempenho dos alunos, foram feitas avaliações em diversos formatos – objetivos, subjetivos, contínuos, indiretos e somativo – buscando verificar o aproveitamento sob perspectivas distintas.

Entretanto, como o desempenho dos alunos (particularmente os das duas primeiras séries) não atingiu o objetivo lingüístico desejado, que era o da encenação em espanhol das vinhetas escolhidas; para o segundo trimestre a solução encontrada foi limitar a data de apresentação para uma só aula; além disso, e em função de a tarefa envolver ofertas turísticas por óticas diferentes para cada turma, foi sugerido que fosse feita uma votação – secreta, naturalmente – para a escolha do trabalho mais convincente e o grupo vencedor receberia acréscimo na nota do trabalho. Para que tal ‘eleição’ pudesse ocorrer com a lisura exigida, uma ‘urna’ foi preparada e levada à sala de aula, o resultado foi divulgado na mesma semana, ainda antes da aula seguinte.

3.1.1 Critérios

Quanto ao desempenho lingüístico, as provas gerais com conteúdos de todas as disciplinas passaram de mensais a semanais, com menos perguntas, mas com o conteúdo mais atualizado em relação às aulas. Como à disciplina de espanhol cabiam duas questões semanais, a opção foi criar uma questão de interpretação textual e outra de conteúdo lingüístico. Com isso se buscava atingir o conteúdo da semana anterior e a capacidade de compreensão/inferência e/ou interpretação de leitura em E/LE – propositadamente, tal formato não foi aplicado a todas as provas, em primeiro lugar para mesclar os formatos das questões, em segundo, para forçar os alunos a estudar.

Ainda que fossem apenas duas questões, foi possível criar um critério de modo a subdividir os conceitos em letras A, B, C, D e E, como é a forma de avaliar do colégio. Assim as notas dos alunos foram dadas em função não só da adequação da resposta, mas também de sua completude, como no exemplo a seguir:

3° EM **Luego de leer el folleto turístico, contesta al que se pide:**

Bariloche Visit Pack - 04 días / 03 noches

ITINERARIO

Día 1 – Recepción en el aeropuerto y traslado al hotel.

DÍA 2 - Este día conoceremos los alrededores de Bariloche, recorriendo el llamado Circuito Chico y el Cerro Catedral. Conoceremos Playa Bonita, el Cerro Campanario, el lago Nahuel, Huapi, laguna El Trébol, y varios otros lagos y cerros, con espectaculares vistas. Visitaremos también el Punto Panorámico, que constituye un balcón natural con vista al Lago Moreno y a la península Llao Llao.

El Cerro Catedral, con su curiosa cumbre como una catedral gótica, es el principal centros de deportes invernales y competencias de esquí de Bariloche, y uno de los más importantes de la Argentina. Regreso al hotel.

Día 3 - Desde el hotel nos dirigiremos a Puerto Pañuelo, donde parten los catamaranes a la Isla Victoria.

Mientras navegamos, apreciaremos increíbles vistas de los paisajes patagónicos.

DÍA 4 - Traslado al aeropuerto. Fin de nuestros servicios.

Las tarifas incluyen traslados, y todas las actividades mencionadas.

TODOS LOS IMPUESTOS SE ENCUENTRAN INCLUIDOS.

Las tarifas son para pagos EN EFECTIVO únicamente y no incluyen entradas a Parques Nacionales, Reservas Ecológicas, Muesos, ascensos o afines, salvo indique lo contrario. Todas las actividades están sujetas a cambios sin aviso previo.

Fuente: <http://www.visit-ar.com>

1. Si te preguntaran el modo de pago de ese paquete, ¿cómo contestarías?

2. Por supuesto que ese es un ejemplo de paquete de viaje, ¿en qué país se ubica Bariloche? Saca del texto algo que justifique tu respuesta.

Fig. 6 - Exemplo de prova semanal (3EM – 2° trimestre de 2008)

A opção por uma questão interpretativa deve-se ao objetivo inicial de se avaliar a própria investigação em curso em função da competência leitora dos alunos. Pelo que se observa até aqui, os conceitos/notas, que desde o início pareceram bons, melhorando a cada prova, a cada semana. Em sala de aula os alunos passaram a demonstrar maior interesse, ainda que persistam aqui e ali, casos de falta de motivação; por outro lado, tudo indica que o interesse tenha aumentado. O que é auspicioso.

A leitura do terceiro trimestre mereceu atenção especial. Em primeiro lugar, foram escolhidos textos representativos da literatura hispânica: *Lazarillo de Tormes*, texto do século XVII, considerado anônimo e que inaugura o gênero picaresco; *Platero y yo*, obra que consagrou o espanhol Juan Ramón Jimenez, prêmio Nobel de literatura de 1956; e *Obras completas y (otros cuentos)*, do guatemalteco, radicado no México, Augusto Monterroso, prêmio Príncipe de Astúrias de 2000.

Para avaliar a competência leitora – forma escolhida para comprovar ou refutar as hipóteses formuladas na presente investigação – foi elaborada uma ‘ficha de leitura’(em anexo), constante de duas partes: na primeira, as respostas eram pedidas em português e, na segunda, as respostas deveriam ser dadas em espanhol; desse modo, os mesmos dois questionários serviram para os textos apresentados respectivamente às três turmas.

Ao pedir respostas em português, o que se desejava era dar aos leitores oportunidade para expressar suas impressões sobre o texto de maneira mais confortável e livre, abrindo caminho para as respostas em espanhol. As respostas da ficha de leitura avaliavam os aspectos interpretativos e os linguísticos.

Outra forma de estimular a leitura dos textos foi por meio do debate. Assim, antes mesmo do recebimento das fichas já respondidas, reservou-se parte de uma aula para discutir (em espanhol) a leitura, confirmando os que já haviam lido e buscando incentivar os demais a fazê-lo. Por se tratar de debate, não cabiam situações específicas de perguntas e respostas, mas questionamentos e comentários a respeito da obra, ressaltando a interpretação e as razões que levavam o aluno a ter esse ou aquele entendimento de um dado aspecto levantado; nessa ocasião, foram desconsiderados erros linguísticos que não interferissem no ‘conjunto’ da fala.

3.2.2 Desempenho de cada turma

Para falar da turma do 1º ano EM é preciso lembrar que esses alunos, em 2007 participaram do Projeto de Pesquisa de Espanhol/Geografia e que em 2008 também estão envolvidos com espanhol nas aulas do Projeto, além do contato que têm com E/LE nas aulas regulares da disciplina. Portanto, espera-se que esse grupo demonstre interesse, seja assíduo, pontual e cumpridor das tarefas; o que se confirma na maior parte do tempo. A turma do segundo ano, a maior de todas, é bem pouco motivada; seus componentes são inquietos, apresentando pequeno grau de comprometimento com a disciplina, além de imaturidade de um modo geral. A turma do terceiro, mantendo o perfil do ano anterior, continua dividida entre alunos que têm e outros que não têm interesse pelas aulas.

3.2.2.1 O primeiro ano

Os resultados parciais sugerem que os alunos envolvidos nos projetos de pesquisa e de cultura do último ano do ensino fundamental estão mais motivados para o aprendizado de E/LE – e não apenas porque alguns estejam envolvidos com a língua em alguma das duas modalidades em que o projeto se apresenta em 2008, pois há receptividade semelhante também entre os que se dedicam ao projeto de Artes.

Os alunos do primeiro ano são imaturos e tímidos se comparados aos demais, pois acabavam de chegar do Ensino Fundamental, entretanto mostraram interesse, fizeram digressões, que costumavam contribuir para o conteúdo, com a mesma frequência com que a

comprometiam. Também se mostraram motivados pela cultura cotidiana, eventualmente questionando algum traço apresentado.

No terceiro trimestre foram desafiados a ler *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. Comentado em sala de aula, o texto não despertou o mesmo interesse em todos os alunos – talvez por terem achado ‘o tema infantil’, segundo alguns informaram mais tarde – porém leitura foi feita, ainda que de maneira incompleta. As respostas das fichas de leitura foram breves, mas adequadas, revelando que os objetivos da atividade tinham sido alcançados.

3.2.2.2 O segundo ano

Na contramão vem a turma do segundo ano, mais interessada em outras matérias, com as quais pareciam estar sempre em débito, pois os alunos constantemente tinham que entregar pesquisas delas no meio das aulas de espanhol, isso quando não passavam as aulas colocando outros trabalhos ou tarefas em dia,

Formada por jovens alegres, falantes e fizeram com que aulas fossem interrompidas com frequência por solicitações de atenção, de silêncio, de que abrissem cadernos ou pegassem as folhas fotocopiadas de que dispunham etc. – mesmo assim, entre eles houve quem se interessasse tanto pela disciplina que acabou matriculando-se em cursos livres de E/LE.

No segundo ano, os trabalhos foram criativos, e houve, por ocasião dos projetos trimestrais, esforço para que as apresentações fossem totalmente em espanhol, ainda que apoiadas em algum texto previamente escrito.

O mais interessante em relação a essa turma, foi o empenho na leitura final – *Lazarillo de Tormes*, obra que, além de ter uma adaptação disponibilizada, foi comentada e debatida em sala de aula. É importante ressaltar que, se para leitura pediu-se apenas um capítulo à escolha do aluno, o que se viu na prática foi o interesse de toda a turma que leu parte da obra, compreendeu o que foi lido e mais: escreveu em espanhol, respeitando normas gramaticais e utilizando vocabulário adequado, comprovando plenamente as premissas levantadas no início desta investigação.

3.2.2.3 O terceiro ano

O que aconteceu com o terceiro ano foi diferente: tratava-se da quarta aula, iniciada logo após o intervalo. Só os realmente interessados voltavam para a sala no horário previsto; muitos ‘inventavam’ ocupações (ensaios, pesquisa de outras disciplinas etc.), o que levou a professora a adotar regras simples, mas bem claras:

1. a aula começa em *tal* horário;
2. a professora estará em sala na hora marcada;
3. haverá tolerância de apenas cinco minutos antes de ser registrada a falta no diário de classe;
4. alunos que chegarem depois desses 5 min., só poderão entrar pela porta situada no fundo da sala; também deverão ser discretos para não atrapalhar o andamento da aula;
5. o conteúdo previsto será dado e posteriormente cobrado em prova;
6. o descumprimento das regras implicará penalização, segundo as regras da instituição.

Parecem posicionamentos óbvios (e o são), mas a atitude se fez necessária, uma vez que os alunos desinteressados costumavam burlar as regras do colégio, entrando em sala quinze ou vinte minutos depois de a aula começada; ao entrar conversavam alto, saíam por qualquer pretexto a despeito de não terem permissão expressa para tal. Aqueles que, quando negada a permissão para sair, obedeciam, permanecendo em sala, costumavam abrir cadernos de outras disciplinas, fazer uso de celular ou mp3 etc., o que, obviamente, comprometia o andamento da aula. A punição disciplinar não foi cogitada pela professora, uma vez que se tratava de jovens mais velhos, supostamente mais maduros; assim, o problema não foi levado à coordenação do colégio, por se preferir buscar no âmbito da própria aula.

Esgotadas as possibilidades de negociação, foram determinadas as regras descritas, com a ressalva de que eram ‘de cima para baixo’, isto é, fruto de decisão unilateral (da professora), resultante da falha das outras ações mais democráticas, cujos resultados não se mostraram satisfatórios. Portanto, as regras que eram apresentadas naquele momento não seriam negociáveis. A partir dessa colocação, verificou-se diminuição da indisciplina, e, ainda que alguns alunos continuassem desinteressados, seus comportamentos já não comprometiam o andamento das aulas.

Além disso, no final de setembro, alguns alunos da turma solicitaram exercícios de questões de concurso, como forma ‘treinamento’ para o vestibular que se aproximava; durante as aulas todos tinham as cópias devidamente providenciadas e permaneciam atentos à correção dos exercícios; tal comportamento sugeriu avanço tanto na questão da motivação, quanto na da disciplina.

Quanto à leitura solicitada, apenas um aluno interessou-se; os demais, ainda que, como já foi dito, tivessem à disposição cópias xerográficas dos contos solicitados, não o fizeram. Entretanto, por se tratar de uma turma de terceiro ano, acredita-se que o grande número de

leituras obrigatórias para o vestibular tenha comprometido o interesse dos alunos pelos textos em espanhol, ainda que se tivesse escolhido contos que tratam de problemas da América Latina, portanto dentro do contexto dos concursos para ingresso na universidade.

3.2.3 O desempenho através da lente da ficha de leitura

Os questionários foram colocados à disposição dos alunos cerca de três semanas antes da data de entrega, e questões sobre os textos também foram colocadas nas provas finais. Como era esperado, cada turma reagiu de maneira particular não só à leitura, mas também ao preenchimento da ‘ficha de leitura’. O 3º ano simplesmente não leu (apenas um aluno se deu ao trabalho, mas não entregou a ‘ficha’). Com a turma do 1º EM, foi preciso fazer uma leitura compartilhada, só então os alunos (cerca de 60%) animaram-se a responder os questionários.

A surpresa veio com o 2º ano: mais de 90% da turma tinha lido alguma parte do texto. As respostas eram pessoais, diferentes na medida do possível, e claramente pessoais, deixando evidente que o aluno havia lido a parte que mencionava, entendendo o que havia lido. Além disso, o texto escrito obedecia às regras gramaticais, com flexões verbais adequadas, períodos compostos etc. Diante desse desempenho, imagina-se poder, no próximo ano letivo (2009, 3ª série EM), iniciar o nível B1 do MCER.

ESPAÑHOL - FICHA DE LEITURA
Nome do aluno.....série:...data:/...../.....
1ª. parte (em português)
1. Escreva o nome da obra e o nome do autor dela.
2. Qual a nacionalidade do autor?
3. Utilizando apenas as linhas abaixo, conte resumidamente o enredo do livro que você leu.
3. Descreva o personagem principal, suas características físicas e psicológicas.
6. Faça uma pesquisa a respeito do autor da obra que você leu. Escreva um pouco da sua biografia e fale de outras obras que ele tenha escrito.

2ª. PARTE (en español)
1.¿Has leído todo el libro o solamente alguna/s parte/s?
2.En caso de lectura de partes del libro, ¿cuál o cuáles?
3.¿A qué género pertenece la obra?
4.¿Cuál es el personaje principal? ¿Tiene nombre? ¿cuál es?
5. ¿Dónde se pasa la historia?
6.En que época ocurren los hechos narrados?
Has leído en español. ¿Has gustado?
8.¿Te pareció difícil? ¿Cuántas veces recurriste al diccionario?
9.¿Qué ciudades están presentes en la obra que tú leíste?
10. Describe algún personaje que te ha gustado. ¿Quién es?

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

Eu não procuro saber as respostas, procuro compreender as perguntas.
Confúcio

Na busca de resposta para dificuldades que impediavam o desenvolvimento adequado das aulas de Espanhol como Língua Estrangeira na escola, surgiram as perguntas que acabaram motivando este trabalho; das quais, o desinteresse, que tinha se instalado no início entre os estudantes, passou a ser objeto da investigação.

Buscando uma solução à falta de motivação dos alunos adolescentes de E/LE, frente ao ensino/aprendizado de outras disciplinas, o trabalho apresentado oferece algumas alternativas como resultado da pesquisa.

Nesse sentido, o ensino por projetos mostrou-se interessante, na medida em que facilitou a compreensão do aluno quanto aos objetivos, às metas e aos passos necessários para alcançá-los. Além disso, foi também observado que, quando abordavam situações autênticas de circulação da LE, inserindo-se em contextos culturais, os alunos despertavam para os passos necessários à realização dos projetos.

Para isso, houve preocupação em informar os alunos, de forma simples e clara, as etapas necessárias para a consecução do projeto, de modo a fazê-los entender o quão ‘factíveis’ eram. Outro cuidado tomado foi o de desenvolver estratégias para desenvolver o respeito às características dos jovens, não só aquelas próprias da faixa etária, mas também às relacionadas ao momento histórico no qual se realizou a pesquisa, isto é, à pós-modernidade – o que equivale dizer, por exemplo, a levar em conta a rapidez, a inconstância, o ceticismo etc.

Quanto ao material de apoio para o planejamento das aulas, é interessante lembrar que sempre houve bons exemplos de material didático disponível no mercado; entretanto, como suas abordagens mostram-se bem diversas no que diz respeito à relação entre as competências que esses manuais desenvolvem e a determinação dos níveis atingidos pelos seus usuários, de

modo que, por exemplo, o conteúdo que um desses textos considera apropriado para o nível inicial, outro pode vir a classificar como de nível intermediário.

Diante disso, optou-se por utilizar, além dos PCN do EM para o ensino de LE, o documento elaborado pelo Conselho da Europa para o ensino de línguas – o MCER – que foi usado como referência, ou ponto de partida, para o planejamento dos assuntos abordados. O ‘Marco’, além disso, facilita o trabalho do professor de LE, na medida em que alia elementos próprios de situações comunicativas aos do cotidiano, permitindo, desse modo, a utilização dos mais variados recursos pedagógicos.

No tocante aos recursos, em tempos pós-modernos tudo pode e deve ser utilizado – e assim foi. Contando com material disponibilizado pela instituição, utilizou-se desde o tradicional quadro-negro e giz até os laboratórios de informática e de línguas, segundo as necessidades do planejamento.

Assim, vendo as três turmas como um todo, percebe-se que os alunos, aos poucos, foram se aproximando de E/LE e superando as inseguranças, aqui e ali arriscando alguns diálogos em interlíngua, corrigindo-se quando percebiam que ‘erravam’, o que sugere que (pelo menos por enquanto) não há risco de *fossilização*.

Do total de alunos, cerca de 13% apresentaram maior interesse pela disciplina, sendo que alguns chegaram a matricular-se em cursos livres de E/LE. Ao final do ano letivo, o planejamento inicial pode ser inteiramente cumprido com o primeiro ano, e parcialmente com o segundo e o terceiro.

Conclui-se, portanto, que o trabalho do professor de E/LE precisa ser contextualizado, os alunos devem ter em mente as razões de aplicar tanta dedicação aos estudos, além de entender claramente a aplicabilidade de seus esforços.

Entretanto há que se ressaltar que a realização desta pesquisa apoiou-se especialmente nas regras, na clareza que os alunos tinham sobre elas, e no respeito a elas, tanto no âmbito da sala de aula quanto (e principalmente) no âmbito escolar, institucional. É importante ressaltar que a par de projetos que levem em conta o conteúdo, o grupo, os recursos, e o contexto, os jovens da pós-modernidade necessitam de regras claras, exequíveis e que, de fato, sejam aplicadas. Conhecê-las, mas saber que não passarão de ameaças que nunca se cumprem – assim como simplesmente não compreendê-las -, é relegar os esforços docentes ao fracasso.

O trabalho por projetos, com culminância ao fim de cada trimestre – cuja execução implicava em trabalhos cooperativos em grupo e em apresentações orais – não mobilizou a todos, é verdade. Entretanto, os que se dedicaram a executá-los, fizeram-no com criatividade, adequando-se à forma como lhes parecia mais interessante abordar o tema. Assim, das tirinhas

de quadrinhos aos roteiros turísticos, os jovens fizeram sua própria ‘leitura’ da proposta agregando seus pontos de vista e suas preferências.

Ao observar o processo com o distanciamento de alguns meses, percebem-se algumas características da contemporaneidade; as quais aparecem não só nos procedimentos dos jovens, mas também nas ações da professora; pois, se os primeiros adequaram as propostas às suas próprias perspectivas, coube à segunda ter flexibilidade para acatá-las sem críticas; mas ao contrário, realçando aos alunos o entendimento que tiveram e a autonomia demonstrada na execução do trabalho.

Outra questão que surge desta pesquisa – e isso talvez em função de o adolescente gostar tanto de falar de si mesmo – refere-se à intensidade com que os alunos envolviam-se quando vinham à baila questões culturais relativas ao dia a dia. Era perceptível o quanto se sentiam verdadeiramente motivados nas vezes em que havia chance de dizer do que gostavam do que não gostavam, de expressar o quanto achavam interessante, ou estranho, um hábito, um costume hispânico.

Nessas ocasiões, falava-se em espanhol, emportunhol e/ou em português; o importante era que as culturas, postas frente a frente eram então cotejadas, comparadas em pleno processo de construção identitária através do confronto dos idiomas e das respectivas sociedades em que circulam.

Nesse contexto, quanto ao aprendizado propriamente dito, parece que esse veio “em segundo plano”, sem que se percebesse claramente sua concretização, pois essa ocorria ao mesmo tempo em que outras questões, aparentemente secundárias – como, por exemplo, preferências, estrutura das cidades etc. – eram apresentadas e discutidas, mobilizando muito mais o interesse dos alunos.

Com os resultados desta investigação, espera-se contribuir para enfatizar a importância de E/LE para estudantes brasileiros, não só pela questão da proximidade geográfica com nações hispânicas, mas principalmente pelo contato com aspectos das sociedades em que o espanhol circula; pois, ao revelar traços da cultura hispânica, tanto europeia como americana, de alguma forma, se está- colaborando para a ampliação dos horizontes do jovem, auxiliando-o a ser cidadão neste mundo novo que, globalizado, abre-se diante de todos, e para o qual a geração que aí está precisa equipar-se.

Das várias questões levantadas neste trabalho duas aparecem de maneira mais provocante, devendo ser respondidas em próximas oportunidades:

A primeira envolve algo já referido por Widdowson, e diz respeito ao fato de que a mesma técnica empregada com igual cuidado em turmas diferentes obtém respostas distintas,

às vezes diametralmente, sendo absolutamente apropriada num caso e completamente ineficaz em outro.

A segunda, e talvez mais instigante, tem a ver com esse aprendizado ‘em segundo plano’ em que o jovem mostra-se desmotivado diante dos conteúdos sistemáticos e formais da LE, porém envolve-se com as questões secundárias que servem como contexto ou pano de fundo para a aula. Será algo permanente? Poderá ser rapidamente esquecido?

Será parte do processo natural de aquisição de uma LE ou pode ser fruto de todo o contexto pós-moderno, indicando que a forma de pensar contemporânea também interfere nos procedimentos didático-pedagógicos, na medida em que afeta o comportamento do aluno em sala de aula, especialmente no que diz respeito à maneira como se concentra no que lhe é ensinado?

Se assim for, como será esse desenvolvimento na verdade? O interesse, uma vez despertado, permanecerá? Que operações estarão envolvidas no desenvolvimento de uma aprendizagem dessa ordem?

Neste momento, entretanto, espera-se ter colaborado para a compreensão do contexto escolar de nossos dias, o qual já não admite nem comporta os mesmos procedimentos adotados há cinquenta, trinta ou menos anos. Espera-se também ter contribuído para uma compreensão melhor tanto da sala de aula de Ensino Médio em todo, como da de E/LE em particular, levando em conta que já não são as mesmas do século XX, uma vez que, parafraseando Veiga-Neto (2006), não se pode aplicar ao mundo de hoje as mesmas ferramentas utilizadas no passado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Português para estrangeiros – interface com o espanhol**, Campinas: Pontes 2001

AQUINO, Julio Groppa. **Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?..** In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Proceedings online...** em www.proceedings.scielo.br Acessado em: 18/09/2008.

AUTHIER-REVUZ, Jcqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 pp 11-80

BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as conseqüências humanas – Trad. Marcus Penchel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (1999).

_____. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001

_____. **Medo Líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2008

BENCINI, Roberta. Fala, mestre Nova Escola on line, nº 135, set.2000. acessado em 30/01/2007

BERGAMINI, Cecília W. **Motivação**. São Paulo: Atlas 1986

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, Responsabilidade Moral e Direitos Humanos: uma proposta de investigação a partir do pensamento de Zygmunt Bauman** RevistaMestrado em Direito, ano 6, nº1, p.51-61 Osasco, 2006; disponível em <http://www.fieo.br/edifieo>, acessado em 01/02/09

BIZZOCHI, Aldo. Revista Língua Portuguesa. Ano II, p.61 dez. 2007

BOEKAERTS, Monique. **Motivar para aprender, 2002** Série Práticas educativas Ciudad de México, agosto de 2006. <http://www.ibe.unesco.org> acessado em 16/05/08

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 2000. pp 24-31. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf acessado em 13/07/08
08

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - PCN - **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** -Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
acessado em 23/12/2007

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental. São Paulo: Cia das letras, 1993

CEREZAL, Norberto **SOBRE -PROJECT WORK- en el marco de la innovacion educativa y otras consideraciones**. 1990, E.bu@h (Biblioteca virtual de la UAH) <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/579> acessado em 5/10/2008

CORACINI¹, Maria J. R. F **Pós-Modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de línguas Alfa**, São Paulo, v.50, n.1, p.7-21, 2006. www.alfa.ibilce.unesp.br 22/12/07

CORACINI², Maria José R. F **A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula**. LETRAS - Revista de mestrado em letras da UFSM (RS), n.º. 14 janeiro-junho 1997

CVC - **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. 2002 http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf acessado em 22/07/08

DELGADO, Pedro e CAEIRO, José. **Indisciplina em Contexto Escolar** Lisboa: Instituto Piaget, 2005

ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980

_____. **A literatura contra o efêmero** Tradução de Sergio Molina. Folha de S.Paulo, Caderno "Mais", de 18/2/2001

ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ETO, Leila Ferreira **Internet e Personalidade - O Perfil da Personalidade do Adolescente Usuário da Internet** <http://teses.eps.ufsc.br/> acessado em 21 de junho de 2008

FÁVERO, Leonor Lopes. **O tópico discursivo in PRETI**, Dino (org). Análise de textos orais. Projeto NURC. São Paulo:Humanitas, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria Lúcia C.V. O e AQUINO, Zilda G. **O Organização da fala e da escrita** in FÁVERO, Leonor Lopes et alli, ANDRADE, Maria Lúcia C.V. O e AQUINO, Zilda G. **O Oralidade e Escrita- perspectivas para o ensino de língua materna** . São Paulo: Cortez, 2005

FEUERSTEIN, Reuven. **Direito à Inteligência**, Istoé n.º 1496, 1998.

FLEITH, Denise de Souza e ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental.** *Aval. psicol.*, abr. 2008, vol.7, no.1, p.35-44. ISSN 1677-0471.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** – Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal (1979).

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002

GARCIA Pilar G. **Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua** Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2004a

_____ **La cultura, ¿universo compartido? – la didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas** revista redELE no. 0 – marzo 2004b

GOERGEN, Pedro 2005 **Educação E Valores No Mundo Contemporâneo** REVISTA ELETRÔNICA SCIELO p. 19 acessada em 01/02/09

HALBE, Hans W; HALBE, aparecida F. P.; RAMOS, Laudelino de O. **A saúde da adolescente.** REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA. nº 1, outubro de 2000 <http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp> acessado em 16/10/08

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade** – Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A (1999).

INHELDER, Bärbel e PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976. pág. 249-260, capítulo 18. *in* www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-pens-adolesc.htm acessado em 02 de maio de 2008

JURADO, José M. e ZAYAS, Francisco M. **La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera – propuesta metodológica y aplicaciones de textos de La literatura española contemporánea.** Cádiz: UCA 2002

KLOSISNKI, Gunther. **Adolescência Hoje, situações, conflitos e desafios.** Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006

LARRAIN, Jorge **El concepto de identidad** *in* revista Famecos nº 21, pp. 30-41, agosto 2003, Porto Alegre: EDIPUCRS

LA TALLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** – Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34 (1996)

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas.** (Traducción española) Cambridge: Cambridge University Press 1996.

LINGUA ESTRANGEIRA - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Maria Inês Laranjeira

LOBATO, Clemente Fraile **Hacia una Comprensión del Aprendizaje Cooperativo** in <http://www.vc.ehu.es>. Acessado em 31/01/2007

MARTIN, J.R e WHITE, P.P.R. **The language of evaluation –Appraisal in English**

MASCIA, Márcia A A – (2003) **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**, capítulo de Introdução

MIQUEL, Lourdes / SANS, Neus. **El componente cultural: um ingrediente más em las clases de lengua**. In http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml agosto, 2007

MORENO, Concha G. **CONOCERSE PARA RESPETARSE. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?** Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. 2000

MORIN, Edgar **Introdução ao pensamento complexo** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A arte de construir competências** in GENTILE, Paola

PIAGET, Jean. **Development and learning**. in LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PORTUGAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI - **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições Asa, 2001 disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt> Acessado em 22/09/08

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD 69)** in GADET, F e HAK, T.(orgs). **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. São Paulo: Unicamp, 1997, reimpressão 2001

RIBAS, Rosa Moliné **Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones**, XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE Barcelona, 2004.

SALEM, Maura Lúcia de Azevedo. **A importância da percepção do aluno adolescente na reflexão da prática docente**. Dissertação de Mestrado. UNOESTE, Presidente Prudente, 2006

SANTOS, Isabel G. **Linguística aplicada a La enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera** Madrid: Arco Libros, 1999

SARTIN, Fadpa – **Discurso no curso de Letras: uma análise de avaliatividade**. Revista Intercâmbio, volume XV São Paulo: LAEL PUC SP, 2006

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** - E se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa . Rio de Janeiro: DP & A. 2003

SMOLE, Kátia C. S. **Inteligência e avaliação: da idéia de medida à idéia de projeto**. Tese de doutoramento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Inteligências múltiplas -Mathema-** 2002

TODOROV, João Cláudio e MOREIRA, Márcio Borges. **O Conceito de Motivação na Psicologia**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2005, Vol. VII, nº 1, 119-132. <http://scielo.bvs-psi.org.br/> acessado em 15/09/08

TRIGO, Patrícia. **Feuerstein, Vygotsky e Piaget** Fundação Aprender. acessado em 31/01/2007

TUDELA, Nitzia C. / PUERTAS, Ernesto. **El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia**. Revista Electrónica Elenet. Número 2. ISSN: 1772-9955, noviembre 2006 acessado em 12/08/08

UYENO, Elzira Y. **Jogos Imaginários: uma análise discursiva de curso de atualização do professor de LE**. UNICAMP: Instituto de Estudos da Linguagem, 1995

VAN HOOFT, Andreu / KORZILIUS, Hubert. **La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales**. <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhooft.html> acessado em novembro/2007

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

WHITE, P.P.R. **Un recorrido pro la teoría de la valoración (Teoría de la Valoración)** (tradução de Elsa Ghio) UK: English Language Research Department de English University de Birmingham (2003) <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf>. Acessado em 06/01/08

WIKIPÉDIA, História da educação no Brasil acessado em 15 de Setembro de 2008.

WILLIAMS, Marion e BURDEN, Robert. **Psicología para profesores de idiomas – enfoque del constructivismo social**. Trad. Alejandro Valero. España: Cambridge University, 1999

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara, (2008 p.1). in www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky. Acessado em 01/07/08

Z Aid, Gabriel. **Tres conceptos de cultura** in www.letraslibres.com . Acessado em 10/06/07

ANEXOS

PLANEJAMENTO INCICIAL

1º ano EM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
Abecedário - nomes das letras <ul style="list-style-type: none"> • Apresentações • Substantivo: • Antropônimos • Formas de tratamento • Nomes comuns e de períodos de tempo • Gênero do substantivo Número	<ul style="list-style-type: none"> • Canção (da Shakira) • Filme: Machuca, 2004, de Andrés Wood. (Chile-Espanha). • Tirinha: Mortadelo y Filemón 	Os alunos deverão ter um caderno para as aulas de espanhol; as aulas serão dadas por meio de transparências ou power-point e ficarão disponíveis na papelaria, assim como os exercícios, os quais deverão ser entregues na semana seguinte por e-mail ou impressos.
Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação, em grupo, para o trimestre: canção, cena de filme ou encenação de uma tirinha de HQ. (2 aulas)		
Leituras sugeridas: El Quijote de La Mancha, de M. de Cervantes, adaptação de Anselmo Pérez Serrano		
2º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
- Expressar aprovação ou reprovação/ desagrado - Expressar gosto - Expressar interesse. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Adjetivo</u>: • Qualificativos e gentílicos • Graus do adjetivo • Superlativo absoluto • <u>Artigos</u> definidos e indefinidos • Demonstrativos • Possessivos • <u>Numerais</u> cardinais • Ordinais até 10º. • Universais: poco, mucho, muy... • también, tampoco • <u>pronome</u> sujeito (c. reto) • ‘voseo’/ ‘tutueo’ • pr. Átonos (OD) pr átonos (OI) 	Textos orais e escritos a respeito de <u>esporte</u> . Sites e notícias esportivas (Olimpíadas de Benjin) com atletas hispânicos. <u>Celebridades</u> Sites e revista sobre celebridades hispânicas. <u>Turismo</u> Folhetos e sites dos principais destinos turísticos espanhóis e hispano-americanos.	Os alunos deverão ter um caderno para as aulas de espanhol; as aulas serão dadas por meio de transparências ou power-point e ficarão disponíveis na papelaria, assim como os exercícios, os quais deverão ser entregues na semana seguinte por e-mail ou impressos.
Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação, em grupo, para o trimestre: programa de rádio com informações turísticas e de celebridades do meio artístico e esportivo. (1 aula)		
Leituras sugeridas: O Fabuloso Maurício, de Terry Prchett – num tempo e lugar indeterminados; a história de um gato e um bando de ratos vigaristas com capacidades especiais que ‘oferecem seus serviços’ a ‘inocentes’ prefeitos de cidades do interior.		

3º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
<p>Relacionamento social simples: Saudar Dar ordem/ obedecer Pedir e aceitar ajuda Desculpar-se Agradecer Felicitar Iniciar, manter e concluir conversa face a face.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘se’ • pr. Relativo: que pr interrogativo ‘qué’; quén/quienes; cuánto advérbios e loc.adverbiais de lugar, de tempo, de qtd, afirm neg.; • verbos regulares: presente • Formas com voseo • Ser, estar, haber, ir • Participípio • Concordância nominal • Concordância verbal • Ordem direta 	<p><u>Notícias</u> Textos de atualidades oriundos de revistas, sites e jornais hispânicos.</p> <p><u>Internet</u> Jogos interativos, acesso e leitura de material autêntico de sites hispânicos.</p> <p>Exercícios e provas de proficiência: D.E.L.E. ou semelhantes.</p>	
<p>Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação, em grupo, para o trimestre: Elaborar cartazes com notícias da escola e da turma; os cartazes deverão conter sugestões de endereços eletrônicos interessantes.</p>		
<p>Leituras sugeridas: em espanhol: Platero y Yo, de Juan Ramón Jimenez. – delicadas impressões, sensações e lembranças de lugares da infância do poeta ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1956.</p>		

2º ano EM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a si mesmo, a outrem e a objetos; • Expressar preferências e gostos; • Dar e pedir opinião; • Atribuir valor a algo. <p><u>Substantivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomes com o artigo • De instituições • De cargos e disciplinas • De períodos do tempo • De eventos • Gênero: fem /masc <p><i>Terminados em í/ú</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cores</u> • Gênero expresso de forma diferente • Invariáveis <ul style="list-style-type: none"> • Antropônimos em ‘ista’ • Número dos nomes (substantivos e adjetivos) • <u>Adjetivo</u>: qualificativo; derivados; • Grau comparativo; • Artigo definido: “el ‘ diante de vogal tônica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Filme – O filho da noiva. • Tirinha: Mafalda 	Os alunos deverão ter um caderno para as aulas de espanhol; as aulas serão dadas por meio de transparências ou power-point e ficarão disponíveis na papelaria, assim como os exercícios, os quais deverão ser entregues na semana seguinte por e-mail ou impressos
<p>Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação, em grupo, para o trimestre: Encenação de esquetes de situações corriqueiras em conduções, em lojas, no colégio, em casa etc. (2 aulas)</p>		
<p>Leituras sugeridas: A revolução dos Bichos , de George Orwell – fábula moderna contra qualquer tipo de autoritarismo.</p>		
2º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
<p>Expressar gosto ou rejeição a algo Expressar desejo ou decepção Dar instrução Pedir favor Agradecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Esporte</u> <p>Programas esportivos da CNN espanhol; Textos jornalísticos retirados de sites esportivos hispânicos.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Artigo indefinido: • ‘un’ diante de vogal tônica; • uso básico; uso em vlor aproximado, obrigatoriedade com ‘hay’ • demonstrativos e possessivos: • numerais (apócopes, ordinais em variação de número): • universais: todo, nada, tanto como; • pronome sujeito: presença/ausência • Pronome átono OD/ OI • Valores do ‘se’ • Pronomes tônicos • interrogativo ‘qué’ • quién/quienes • Advérbio; de lugar, de tempo, de quantidade, de enunciação. <p><u>Verbo:</u> presente</p> <ul style="list-style-type: none"> • verboos c/ irregularidades vocálicas • Irregularidades ortográficas, • Presente habitual • Presente com valor de futuro • Pretérito imperfeito. <p>Ser, ir, vir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Celebridades</u> <p>Sites e revista sobre celebridades hispânicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Turismo</u> <p>Folhetos e passagens de trem, avião, ônibus, formularios de registro em hoteis, albergues etc.</p>	
---	--	--

Avaliação e Recuperação Paralela:

Tarefas disponíveis no *blog* e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação, em grupo, para o trimestre:

Elaborar um roteiro em país hispânico (inclusive, com deslocamentos e registro em hotel/albergue), para assistir a um espetáculo ou evento esportivo.

Leituras sugeridas:

Direitos iguais, rituais iguais – de Terry Prachett - Personagens divertidos num mundo mágico (mesmo!) e totalmente diferente, o Discworld – um disco carregado por 4 elefantes que se apóiam no casco de uma gigantesca tartaruga que vaga pelo espaço.

3º TRIMESTRE

ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
<p>Aconselhar Responder a um pedido de ajuda; Dar e pedir permissão Desculpar-se Felicitar Iniciar, manter e concluir conversas telefônicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito indefinido • Paradigma, irregularidade na raiz, • Tener, hacer, estar • Anômalos: ser, ir 	<p><u>Notícia:</u> Notícias de atualidades tiradas de sites e periódicos hispânicos.</p> <p><u>Internet:</u> Jogos interativos, acesso e leitura de material de sites hispânicos, participação em salas de bate-papo.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Irregular: dar • Pretérito perfeito • Infinitivo, gerúndio, participio • Sexo biológico X gênero gramtical • V. transitivos • V. auxiliares • Copulativos ou atributivos • Concordância verbal e nominal 	<u>Proficiência</u> _ exames do D.E.L.E ou semelhantes.	
<p>Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; apresentação para o trimestre: Elaborar uma palestra sobre os principias interesses da turma (trabalho em grupo). (1 aula)</p>		
<p>Leituras sugeridas: (em espanhol) Lazarillo de Thormes , obra sem autor definido: ‘autobiografia’ de um rapaz (Lázaro) desde seu nascimento e sua infância miserável, até seu casamento na idade adulta. É considerada a precursora das ‘novelas picarescas’.</p>		

3º ano EM CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
Relacionar-se socialmente; Dar e pedir informação; Descrever <u>Substantivos</u> próprios de famílias e linhagens de acidentes geográficos Títulos de obras importantes Comuns: de parte – ‘uma fatia’ <u>Adjetivo</u> Gênero dos adjetivos Grau superlativo <u>Artigo</u> Demonstrativos Posesivos Numerais Ordinais a partir do 11º. Verbos: Presente - com alteração vocálica Infinitivo	Poesia Filme: A casa dos Espíritos Conto: La noche boca arriba. – de Julio Cortázar	Os alunos deverão ter um caderno para as aulas de espanhol; as aulas serão dadas por meio de transparências ou power-point e ficarão disponíveis na papelaria, assim como os exercícios, os quais deverão ser entregues na semana seguinte por e-mail ou impressos
Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; Trabalho para o primeiro trimestre <ul style="list-style-type: none"> • Em grupo: Sarau – com declamações, números musicais etc. (1 aula) 		
Leituras sugeridas: A Tempestade – (peça teatral) de William Shakespeare – história de intriga, vingança e, até, de amor e de reconciliação.		
2º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
Expressar opiniões, atitudes e conhecimentos; Expressar gostos, desejos e sentimentos; Ordenar e/ou instruir Pedir favor /ajuda Pronome pessoal sujeito átonos com valor de OD com valor de OI ênclise e próclise se, que; qué, advérbios locuções adverbiais Verbos: Pretérito imperfeito.	Canções (engajada) – Maná Esporte/ celebridades Turismo – Roteiros para as principais localidades de interesse turístico na Espana e na Hispano-América.	

Pretérito indefinido Gerúndio		
<p>Avaliação e Recuperação Paralela: Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; Trabalho para o trimestre: (em grupo) Agência de Turismo: Os grupos vão elaborar e apresentar roteiros turísticos em algum lugar espanhol ou hispanoamericano, para um feriado prolongado ('puente'), incluindo possíveis meios de transporte, hotéis etc.</p>		
<p>Leituras sugeridas: Era no tempo do rei – de Rui Castro – “...é um romance malandro e picaresco, com tudo que isso significa: crítica, sátira, humor e muita ação” Carlos Heitor Cony.</p>		
3º TRIMESTRE		
ASSUNTOS	ATIVIDADES EM SALA E TAREFAS	INTERRELAÇÕES E OBSERVAÇÕES
<p>Narrar Estabelecer um discurso estruturado iniciando, mantendo e finalizando; tanto em gêneros orais (conversa face a face ou telefônica) ou escritos (carta/ bilhete/ e-mail ou chat); Introduzir um novo tema, propor o encerramento do assunto, aceitar o encerramento do assunto. Futuro imperfeito Condicional simples Pretérito perfeito Subjuntivo: presente Imperativo Participio.</p>	<p>7. Notícias . Textos autênticos de noticiários da CNN espanhol; da TVE, jornais, revistas etc</p> <p>8. Internet – chats e sites de interesse de adolescentes</p> <p>9. Exame de proficiência B1- D.E.L.E. ou semelhantes</p>	
<p>Avaliação e Recuperação Paralela: . Tarefas disponíveis no <i>blog</i> e na papelaria, as quais deverão ser entregues semanalmente por e-mail ou impressas; Trabalhos para o trimestre: Coletivo: Chat dos entre os alunos e a profesora. Individual: resumo de um dos contos lidos.</p>		
<p>Leituras sugeridas: em espanhol Obras completas (y otros cuentos), de Augusto Monterroso – contos curtos, ironizando as mazelas do mundo latino-americano. Ler, pelo menos, <i>Mr Taylor</i>, <i>El Eclipse</i> e <i>Primera Dama</i>, fora, evidentemente, <i>El dinosaurio</i>, porque esse tem só uma linha.</p>		

CONTOS

1EM**La salvación**

[Cuento. Texto completo]

Adolfo Bioy Casares

Ésta es una historia de tiempos y de reinos pretéritos. El escultor paseaba con el tirano por los jardines del palacio. Más allá del laberinto para los extranjeros ilustres, en el extremo de la alameda de los filósofos decapitados, el escultor presentó su última obra: una náyade que era una fuente. Mientras abundaba en explicaciones técnicas y disfrutaba de la embriaguez del triunfo, el artista advirtió en el hermoso rostro de su protector una sombra amenazadora. Comprendió la causa. “¿Cómo un ser tan ínfimo” –sin duda estaba pensando el tirano- “es capaz de lo que yo, pastor de pueblos, soy incapaz?” Entonces un pájaro, que bebía en la fuente, huyó alborozado por el aire y el escultor discurrió la idea que lo salvaría. “Por humildes que sean” – dijo indicando al pájaro – “hay que reconocer que vuelan mejor que nosotros”.

2 EM**A imagen y semejanza**

Mario Benedetti

Era la última hormiga de la caravana, y no pudo seguir la ruta de sus compañeras. Un terrón de azúcar había resbalado desde lo alto, quebrándose en varios terroncitos. Uno de éstos le interceptaba el paso. Por un instante la hormiga quedó inmóvil sobre el papel color crema. Luego, sus patitas delanteras tantearon el terrón. Retrocedió, después se detuvo. Tomando sus patas traseras como casi punto fijo de apoyo, dio una vuelta alrededor de sí misma en el sentido de las agujas de un reloj. Sólo entonces se acercó de nuevo. Las patas delanteras se estiraron, en un primer intento de alzar el azúcar, pero fracasaron. Sin embargo, el rápido movimiento hizo que el terrón quedara mejor situado para la operación de carga. Esta vez la hormiga acometió lateralmente su objetivo, alzó el terrón y lo sostuvo sobre su cabeza. Por un instante pareció vacilar, luego reinició el viaje, con un andar bastante más lento que el que traía. Sus compañeras ya estaban lejos, fuera del papel, cerca del zócalo. La hormiga se detuvo, exactamente en el punto en que la superficie por la que marchaba, cambiaba de color. Las seis patas hollaron una N mayúscula y oscura. Después de una momentánea detención, terminó por atravesarla. Ahora la superficie era otra vez clara. De pronto el terrón resbaló sobre el papel, partiéndose en dos. La hormiga hizo entonces un recorrido que incluyó una detenida inspección de ambas porciones, y eligió la mayor. Cargó con ella, y avanzó. En la ruta, hasta ese instante libre, apareció una colilla aplastada. La bordeó lentamente, y cuando reapareció al otro lado del pucho, la superficie se había vuelto nuevamente oscura porque en ese instante el tránsito de la hormiga tenía lugar sobre una A. Hubo una leve corriente de aire, como si alguien hubiera soplado. Hormiga y carga rodaron. Ahora el terrón se desarmó por completo. La hormiga cayó sobre sus patas y emprendió una enloquecida carrerita en círculo. Luego pareció tranquilizarse. Fue hacia uno de los granos de azúcar que antes había formado parte del medio terrón, pero no lo cargó. Cuando reinició su marcha no había perdido la ruta. Pasó rápidamente sobre una D oscura, y al reingresar en la zona clara, otro obstáculo la detuvo. Era un trocito de algo, un palito acaso tres veces más grande que ella misma. Retrocedió, avanzó, tanteó el palito, se quedó inmóvil durante unos segundos. Luego empezó la tarea de carga. Dos veces se resbaló el palito, pero al final quedó bien afirmado, como una suerte de mástil inclinado. Al pasar sobre el área de la segunda A oscura, el andar de la hormiga era casi triunfal. Sin embargo, no había avanzado dos centímetros por la superficie clara del papel, cuando algo o alguien movió aquella hoja y la hormiga rodó, más o menos replegada sobre sí misma. Sólo pudo reincorporarse cuando llegó

a la madera del piso. A cinco centímetros estaba el palito. La hormiga avanzó hasta él, esta vez con parsimonia, como midiendo cada séxtuple paso. Así y todo, llegó hasta su objetivo, pero cuando estiraba las patas delanteras, de nuevo corrió el aire y el palito rodó hasta detenerse diez centímetros más allá, semicaído en una de las rendijas que separaban los tablones del piso. Uno de los extremos, sin embargo, emergía hacia arriba. Para la hormiga, semejante posición representó en cierto modo una facilidad, ya que pudo hacer un rodeo a fin de intentar la operación desde un ángulo más favorable. Al cabo de medio minuto, la faena estaba cumplida. La carga, otra vez alzada, estaba ahora en una posición más cercana a la estricta horizontalidad. La hormiga reinició la marcha, sin desviarse jamás de su ruta hacia el zócalo. Las otras hormigas, con sus respectivos víveres, habían desaparecido por algún invisible agujero. Sobre la madera, la hormiga avanzaba más lentamente que sobre el papel. Un nudo, bastante rugoso de la tabla, significó una demora de más de un minuto. El palito estuvo a punto de caer, pero un particular vaivén del cuerpo de la hormiga aseguró su estabilidad. Dos centímetros más y un golpe resonó. Un golpe aparentemente dado sobre el piso. Al igual que las otras, esa tabla vibró y la hormiga dio un saltito involuntario, en el curso del cual, perdió su carga. El palito quedó atravesado en el tablón contiguo. El trabajo siguiente fue cruzar la hendidura, que en ese punto era bastante profunda. La hormiga se acercó al borde, hizo un leve avance erizado de alertas, pero aún así se precipitó en aquel abismo de centímetro y medio. Le llevó varios segundos rehacerse, escalar el lado opuesto de la hendidura y reaparecer en la superficie del siguiente tablón. Ahí estaba el palito. La hormiga estuvo un rato junto a él, sin otro movimiento que un intermitente temblor en las patas delanteras. Después llevó a cabo su quinta operación de carga. El palito quedó horizontal, aunque algo oblicuo con respecto al cuerpo de la hormiga. Esta hizo un movimiento brusco y entonces la carga quedó mejor acomodada. A medio metro estaba el zócalo. La hormiga avanzó en la antigua dirección, que en ese espacio casualmente se correspondía con la veta. Ahora el paso era rápido, y el palito no parecía correr el menor riesgo de derrumbe. A dos centímetros de su meta, la hormiga se detuvo, de nuevo alertada. Entonces, de lo alto apareció un pulgar, un ancho dedo humano y concienzudamente aplastó carga y hormiga. <http://es.geocities.com/cuentohispano>

3 EM

Una reputación

Juan José Arreola

La cortesía no es mi fuerte. En los autobuses suelo disimular esta carencia con la lectura o el abatimiento. Pero hoy me levanté de mi asiento automáticamente, ante una mujer que estaba de pie, con un vago aspecto de ángel anunciador.

La dama beneficiada por ese rasgo involuntario lo agradeció con palabras tan efusivas, que atrajeron la atención de dos o tres pasajeros. Poco después se desocupó el asiento inmediato, y al ofrecérmelo con leve y significativo ademán, el ángel tuvo un hermoso gesto de alivio. Me senté allí con la esperanza de que viajaríamos sin desazón alguna.

Pero ese día me estaba destinado, misteriosamente. Subió al autobús otra mujer, sin alas aparentes. Una buena ocasión se presentaba para poner las cosas en su sitio; pero no fue aprovechada por mí. Naturalmente, yo podía permanecer sentado, destruyendo así el germen de una falsa reputación. Sin embargo, débil y sintiéndome ya comprometido con mi compañera, me apresuré a levantarme, ofreciendo con reverencia el asiento a la recién llegada. Tal parece que nadie le había hecho en toda su vida un homenaje parecido: llevó las cosas al extremo con sus turbadas palabras de reconocimiento.

Esta vez no fueron ya dos ni tres las personas que aprobaron sonrientes mi cortesía. Por lo menos la mitad del pasaje puso los ojos en mí, como diciendo: "He aquí un caballero". Tuve la idea de abandonar el vehículo, pero la deseché inmediatamente, sometiéndome con honradez a la situación, alimentando la esperanza de que las cosas se detuvieran allí.

Dos calles adelante bajó un pasajero. Desde el otro extremo del autobús, una señora me designó para ocupar el asiento vacío. Lo hizo sólo con una mirada, pero tan imperiosa, que detuvo el ademán de un individuo que se me adelantaba; y tan suave, que yo atravesé el camino con paso vacilante para ocupar en aquel asiento un sitio de honor. Algunos viajeros masculinos que iban de pie sonrieron con desprecio. Yo adiviné su envidia, sus celos, su resentimiento, y me sentí un poco angustiado. Las señoras, en cambio, parecían protegerme con su efusiva aprobación silencios.

Una nueva prueba, mucho más importante que las anteriores, me aguardaba en la esquina siguiente: subió al camión una señora con dos niños pequeños. Un angelito en brazos y otro que apenas caminaba. Obedeciendo la orden unánime, me levanté inmediatamente y fui al encuentro de aquel grupo conmovedor. La señora venía complicada con dos o tres paquetes; tuvo que correr media cuadra por lo menos, y no lograba abrir su gran bolso de

mano. La ayudé eficazmente en todo lo posible; la desembarqué de nenes y envoltorios, gestioné con el chofer la exención de pago para los niños, y la señora quedó instalada finalmente en mi asiento, que la custodia femenina había conservado libre de intrusos. Guardé la manita del niño mayor entre las mías.

Mis compromisos para con el pasaje habían aumentado de manera decisiva. Todos esperaban de mí cualquier cosa. Yo personificaba en aquellos momentos los ideales femeninos de caballerosidad y de protección a los débiles. La responsabilidad oprimía mi cuerpo como una coraza agobiante, y yo echaba de menos una buena tizona en el costado. Porque no dejaban de ocurrírseme cosas graves. Por ejemplo, si un pasajero se propasaba con alguna dama, cosa nada rara en los autobuses, yo debía amonestar al agresor y aun entrar en combate con él. En todo caso, las señoras parecían completamente seguras de mis reacciones de Bayardo. Me sentí al borde del drama.

En esto llegamos a la esquina en que debía bajarme. Divisé mi casa como una tierra prometida. Pero no descendí incapaz de moverme, la arrancada del autobús me dio una idea de lo que debe ser una aventura trasatlántica. Pude recobrarme rápidamente; yo no podía desertar así como así, defraudando a las que en mí habían depositado su seguridad, confiándome un puesto de mando. Además, debo confesar que me sentí cohibido ante la idea de que mi descenso pusiera en libertad impulsos hasta entonces contenidos. Si por un lado yo tenía asegurada la mayoría femenina, no estaba muy tranquilo acerca de mi reputación entre los hombres. Al bajarme, bien podría estallar a mis espaldas la ovación o la rechifla. Y no quise correr tal riesgo. ¿Y si aprovechando mi ausencia un resentido daba rienda suelta a su bajeza? Decidí quedarme y bajar el último, en la terminal, hasta que todos estuvieran a salvo.

Las señoras fueron bajando una a una en sus esquinas respectivas, con toda felicidad. El chofer ¡santo Dios! acercaba el vehículo junto a la acera, lo detenía completamente y esperaba a que las damas pusieran sus dos pies en tierra firme. En el último momento, vi en cada rostro un gesto de simpatía, algo así como el esbozo de una despedida cariñosa. La señora de los niños bajó finalmente, auxiliada por mí, no sin regalarme un par de besos infantiles que todavía gravitan en mi corazón, como un remordimiento.

Descendí en una esquina desolada, casi montaraz, sin pompa ni ceremonia. En mi espíritu había grandes reservas de heroísmo sin empleo, mientras el autobús se alejaba vacío de aquella asamblea dispersa y fortuita que consagró mi reputación de caballero.

AVALIAÇÕES

Exemplo de ‘simulado’

Tú vas a leer la biografía de Juan José Arreola. Luego de leerla encontrarás algunas preguntas sobre la vida de ese autor; respóndelas.

Juan José Arreola (1918-2001), figura clave de las letras mexicanas, es uno de los escritores más reconocidos en el ámbito internacional; no sólo por su peculiar sentido del humor y su habilidad para borrar las fronteras entre la realidad y la fantasía, sino también por la precisión de sus metáforas.

Herederero de la estética vanguardista, supo darle un vigor sorprendente al género del micro-relato en textos en los que retrató conversaciones literarias, juegos de escrituras y magias irrepitibles. Como ilusionista nos instaló en lo fantástico con la elegancia de un viejo rey ajedrecista. (www.cvc.com)

Juan José Arreola fue el cuarto hijo del matrimonio formado por Felipe Arreola y Victoria Zúñiga. Nació en México en 1918. Entre 1926 y 1929 desarrolló sus estudios básicos en su ciudad natal.

En 1930 empezó a trabajar como encuadernador, e inició una larga serie de oficios. En 1934 escribió sus tres primeros textos literarios. Después de tres años, en 1937, se instaló en México, D.F., y se inscribió en la Escuela Teatral de Bellas Artes.

En 1941, mientras trabajaba como maestro, publicó su primera obra, *Sueño de Navidad*. Posteriormente trabajó como periodista. En 1945 colaboró con Juan Rulfo y Antonio Alatorre en la publicación de la revista *Pan*, de Guadalajara. Viajó a París bajo la protección del actor Louis Jouvet. Allí conoció a J. L. Barrault y Pierre Renoir. Un año después regresó a México.

En 1948, gracias a Antonio Alatorre, encontró trabajo en el Fondo de Cultura Económica como corrector y autor de solapas. Obtuvo una beca en El Colegio de México gracias a la intervención de Alfonso Reyes. Su primer libro de cuentos *Varia invención*, apareció en 1949, editado por el FCE. Para 1950, comenzó a colaborar en la colección "Los Presentes", y recibió una beca de la Fundación Rockefeller.

[...]

En 1992 participó como comentarista de Televisa para los Juegos Olímpicos de Barcelona. Víctima de una hidrocefalia, que lo aquejó durante sus últimos 3 años, muere a los 83 años en su casa en Jalisco, dejando a su viuda, tres hijos y seis nietos. (www.wikipedia.org)

1. ¿De dónde se ha sacado esta biografía del autor?

- a) de un libro del autor y de cvc (Centro Virtual Cervantes)
- b) de un sitio de biografías y de Wikipédia
- c) de la cabeza de la profesora y de Wikipédia
- d) de una entrevista del autor y de cvc (Centro Virtual Cervantes)
- e) de Wikipédia y de cvc (Centro Virtual Cervantes)

2. La expresión *figura clave* significa que

- a) Se considera Arreola un autor importante
- b) Se considera Arreola un autor poco importante
- c) A veces Arreola es un autor importante
- d) A veces Arreola no es un autor importante
- e) Arreola es el autor más importante de México

3. ¿Cuál fue el primero trabajo de Arreola?

- a) corrector
- b) maestro
- c) becario
- d) encuadernador
- e) periodista

4. Señala la sentencia en que la forma verbal que está en pretérito:

- a) es uno de los escritores más reconocidos
- b) mientras trabaja como maestro
- c) desarrolló sus estudios básicos en su ciudad natal.
- d) muere a los 83 años
- e) dejando a su viuda, tres hijos y seis nietos

5. El género literario que ha consagrado Arreola es

- a) texto científico
- b) cuento
- c) novela
- d) crónica
- e) micro-relato

Aquí tienes partes del cuento que leemos en el aula. Basado en lo que hablamos de él y en lo que lees ahora contesta a las preguntas:

Una reputación – Juan José Arreola

La cortesía no es mi fuerte. En los autobuses suelo disimular esta carencia con la lectura o el abatimiento. Pero hoy me levanté de mi asiento automáticamente, ante una mujer que estaba de pie, con un vago aspecto de ángel anunciador.

[...]

Pero ese día me estaba destinado, misteriosamente. Subió al autobús otra mujer, sin alas aparentes. Una buena ocasión se presentaba para poner las cosas en su sitio; pero no fue aprovechada por mí. Naturalmente, yo podía permanecer sentado, destruyendo así el germen de una falsa reputación. Sin embargo, débil y sintiéndome ya comprometido con mi compañera, me apresuré a levantarme, ofreciendo con reverencia el asiento a la recién llegada. Tal parece que nadie le había hecho en toda su vida un homenaje parecido: llevó las cosas al extremo con sus turbadas palabras de reconocimiento.

[...]

En esto llegamos a la esquina en que debía bajarme. Divisé mi casa como una tierra prometida. Pero no descendí incapaz de moverme, la arrancada del autobús me dio una idea de lo que debe ser una aventura trasatlántica. Pude recobrarne rápidamente; yo no podía desertar así como así, defraudando a las que en mí habían depositado su seguridad, confiándome un puesto de mando. Además, debo confesar que me sentí cohibido ante la idea de que mi descenso pusiera en libertad impulsos hasta entonces contenidos. Si por un lado yo tenía asegurada la mayoría femenina, no estaba muy tranquilo acerca de mi reputación entre los hombres. Al bajarme, bien podría estallar a mis espaldas la ovación o la rechifla. Y no

quise correr tal riesgo. ¿Y si aprovechando mi ausencia un resentido daba rienda suelta a su bajeza? Decidí quedarme y bajar el último, en la terminal, hasta que todos estuvieran a salvo. [...]

6. ¿Qué quiere el hombre respecto su reputación?

- a) mantenerla, y lo consigue.
- b) cambiarla, pero no consigue.
- c) cambiarla, pero no consigue
- d) mantenerla, pero no consigue
- e) no piensa en ella, solo cree que existe.

7. ¿A qué reputación se refiere el título?

- a) A la de buen escritor
- b) A la de buen conductor de coche
- c) A la de hombre cortés
- d) A la de hombre malcriado
- e) A la de héroe

8. Un sinónimo para camiones es...

- a) coches
- b) autobuses
- c) trenes
- d) motocicletas
- e) tractor

9. En los autobuses suelo disimular la palabra subrayada significa...

- a) Disfrazar
- b) Encubrir
- c) Desentenderse
- d) Apiadarse
- e) Olvidar

10. Pero no descendí incapaz de moverme, si puede cambiar el verbo sin cambiar el sentido en

- a) Pero no subí incapaz de moverme
- b) Pero no caí incapaz de moverme
- c) Pero no bajé incapaz de moverme
- d) Pero no disminuí incapaz de moverme
- e) Pero no hablé incapaz de moverme

Exemplo de prova semanal

1EM.

DE COMPRAS

Tú has regalado tu madre con unas zapatillas por el Día de las Madres, pero ella prefiere una ropa, así que tienes que cambiar tu regalo. Tú vas a la tienda y cambias las zapatillas por...



1. Elije entre las figuras lo que más agradaría a tu madre. (no pongas ni letras ni números, escribe el nombre de la prenda de ropa).

R.:

2. Describe tu nuevo regalo. (si quieres, di de qué color es)

R.:

2 EM



Tras leer la viñeta responde lo que se pide:

1. ¿Quiénes son los personajes de esta viñeta?
 - a) Mafalda y Susanita
 - b) Susanita y Libertad
 - c) Mafalda y Libertad
 - d) Libertad y Susanita
2. ¿Adónde la chica más pequeña va de vacaciones?

.....

PROJETO DE 2008

Colégio de Aplicação das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila –
Instituto Santa Teresa – IST

DIFERENTES, PERO NO MUCHO...

Autora: profa. Ana Margarida Dutra de Oliveira Silva.

E.mail: anamargaridad@hotmail.com
anamargaridad@uol.com.br

Telefone: 12- 8145-2762

Apresentação

Antes de apresentar o aluno a uma nova língua, no caso específico, a espanhola, desejo com este projeto oferecer aos estudantes atividades que visam familiarizá-los com o contexto cultural do mundo hispânico, proporcionando-lhes uma ambientação prévia ao ensino dos aspectos lingüísticos do idioma. Imagino que, por meio dessa abordagem, possa mostrar-lhes a importância dessa língua como instrumento comunicativo nas mais diversas atividades, desde as prosaicas, como o turismo e os jogos on-line, por exemplo, até as mais sérias – como os textos científicos – e assim, incentivá-los no sentido de aprender o castelhano.

Objetivos:

Geral:

- Oferecer aos alunos chance de conhecer valores culturais de outros povos.

Específicos:

- Proporcionar aos alunos oportunidade para refletir sobre aspectos da cultura em que estão, eles mesmos, inseridos;
- Servir como instrumento para a ruptura de ocasionais traços etnocêntricos que os participantes tenham;
- Transformar as reflexões e discussões decorrentes do processo, em instrumentos para mudança de atitude.

Sujeitos:

Alunos de parte das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio

Metodologia:

Por meio de pequenas leituras, filmes de curta metragem, documentários etc., e desenvolvendo atividades principalmente no laboratório de informática, os jovens serão incentivados a escolher um aspecto cultural de algum país hispânico, passando então a elaborar uma pequena pesquisa sobre tal assunto.

Ao final do trabalho, os jovens deverão discutir os resultados de suas pesquisas, expressando as semelhanças e diferenças encontradas entre as duas culturas confrontadas – a brasileira e a do país em questão.

Duração do Projeto:

As atividades do Projeto deverão ser desenvolvidas ao longo de um semestre, de modo que durante o ano letivo dois grupos (e dois países hispânicos) deverão ser abordados.

Referências Bibliográficas

GARCÍA, Pilar G. **La cultura, ¿universo compartido? – la didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas** revista redELE no. 0 – marzo 2004.

MIQUEL, Lourdes / SANS, Neus. **El componente cultural: um ingrediente más em las clases de lengua**. In http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml agosto, 2007

QUEIROZ, Tânia Dias, BRAGA, Márcia M.V., LEICK, Elaine Penha. **Pedagogia de Projetos interdisciplinares – uma proposta prática de construção de do conhecimento por meio de projetos**. São Paulo: Riddel, 2001 (pp.148-185)

EXEMPLOS

Do Diário do Projeto "Diferentes, pero no mucho"

Relatório sobre a aula de Pesquisa

Em quase todas as aulas fomos ao laboratório de informática para fazer pesquisas e decidimos que assuntos cada grupo apresentaria. ~~meu~~ meu grupo resolveu fazer sobre basquete, mas na Argentina apesar de ^{terem} um time profissional campeão em olimpíadas e outros campeonatos, o basquete não é reconhecido tanto quanto o futebol.

Agora estamos fazendo sobre culinária da Argentina e achamos semelhanças como o churrasco (asado), mas eles preparam de uma maneira diferente do Brasil lá o churrasco é grelhado e os doces são bem diferentes.

Fizemos a apresentação e tiramos A com o trabalho pois segundo a professora ficou muito bom.

Rafael Almeida Koenigkem de Oliveira Junior 1º ano E.M.

Da ficha de lectura de *Platero y yo*

2ª. PARTE (en español)

1. ¿Has leído todo el libro o solamente alguna/s parte/s?
..... *Solamente algunas partes*
2. En caso de lectura de partes del libro, ¿cuál o cuáles?
..... *Puede el capítulo 1. o el capítulo 5.*
3. ¿A qué género pertenece la obra?
..... *Narración lírica*
4. ¿Cuál es el personaje principal? ¿Tiene nombre? ¿cuál es?
..... *Platero*
5. ¿Dónde se pasa la historia?
..... *Principalmente en un pueblo*
6. ¿En que época ocurren los hechos narrados?
..... *sin especificar*
7. Has leído en español. ¿Has gustado?
..... *Sí*
8. ¿Te pareció difícil? ¿Cuántas veces recurriste al diccionario?
..... *Un poco* *3 veces o más*
9. ¿Qué ciudades están presentes en la obra que tú leíste?
..... *Sin especificar*
10. Describe alguno personaje que te ha gustado. ¿Quién es?
..... *Platero es suave, fiable, inteligente, listo, gracioso,*
simpatía

Da ficha de leitura de *Lazarillo de Tormes*

2ª. PARTE (en español)

1. ¿Has leído todo el libro o solamente alguna/s parte/s?
 SOLAMENTE LA PRIMERA PARTE
2. En caso de lectura de partes del libro, ¿cuál o cuáles?
 1º CAPITULO
3. ¿A qué género pertenece la obra?
 A MI PARECE UNA COMEDIA
4. ¿Cuál es el personaje principal? ¿Tiene nombre? ¿cuál es?
 LÁZARO, LAZARILLO DE TORMES
5. ¿Dónde se pasa la historia?
 EN CIUDADES ESPAÑOLAS, EN VIAJETOS
6. ¿En que época ocurren los hechos narrados?
 NO SÉULO XVI
7. Has leído en español. ¿Has gustado?
 SÍ, LEÍDOLA MUY FACIL
8. ¿Te pareció difícil? ¿Cuántas veces recurriste al diccionario?
 NO, NUNCA UNA VEZ
9. ¿Qué ciudades están presentes en la obra que tú leíste?
 SALAMANCA, TORMES
10. Describe alguno personaje que te ha gustado. ¿Quién es?
 LÁZARO POR SU DESTICAZO MALICIA

Exemplos de sondagem – Uso de palavras de baixo calão.

(9º EF/ 1º EM)

O filme mostra o realismo das palavrões na Europa, lá eles não se envergonham de falar palavrões na rua. No Brasil isso por é diferente aqui eles se envergonham e muito com isso!

Através do filme percebemos que existe uma grande diferença de cultura, no país de língua espanhola o uso de palavrões é mais tolerado do que aqui no Brasil, mas neste filme os palavrões que eles dizem não são traduzidos, justamente por isso o filme é feito em língua espanhola, se fosse aqui no Brasil e falasse o tanto de palavrões que eles falam lá todo dia iria sair gente preso. Apesar de que tem palavrões que não muito tolerados aqui no país, apesar das diferenças de cultura. E com ele eu

As culturas dos países de origem espanhola são bem diferente da nossa e o filme mostra bem isso como por exemplo o uso natural de palavrões que no nosso país não é comum existir e quando alguém fala é considerado sem educação ou imoral.

O filme trata sobre como as culturas variam, de lugar a lugar.

No Brasil se você falar algo que a pessoa não gostar, ela retorna o palavrão, já no filme é outra realidade.

Lá as pessoas se chingam e não acontece nada, é normal.

Com isso podemos perceber a variedade de hábitos.