



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

GONZALO ABIO VÍRSIDA

**ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ESPANHOL
PARA BRASILEIROS ADULTOS**

LONDRINA
2003

GONZALO ABIO VÍRSIDA

**ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ESPANHOL
PARA BRASILEIROS ADULTOS**

Dissertação apresentada na Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Área de Ensino e Formação do Professor de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos.

Londrina
2003

GONZALO ABIO VÍRSIDA

**ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ESPANHOL PARA
BRASILEIROS ADULTOS**

Dissertação apresentada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Área de Ensino e Formação do Professor de Línguas.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Bravo
Cruz

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina, 27 de novembro de 2003

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, esposa e filhos queridos

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu agradecimento ao querido Prof. Dr. Ludoviko Carnasciali dos Santos pela confiança depositada em mim desde o primeiro momento, e pelos conselhos, orientação e ânimo para a realização e conclusão deste trabalho. Também quero agradecer aos Professores Drs.: Sonia Cyrino, Alba Maria Perfeito, Regina Gregorio, Telma Gimenez, Adja Durão, Loredana Límoli, Luís Carlos Fernandes, Vera Lúcia Cristóvão, professores do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL que, de uma maneira ou de outra, se esforçaram para passar muitos de seus conhecimentos, e pelo carinho e dedicação mostrados em todos os momentos; assim como a outros professores doutores visitantes que vieram para completar a nossa formação: João Telles e Maria Biderman, da UNESP. Do próprio programa de pós-graduação interino, não posso esquecer a querida Profa. Dra. Vanderci Aguilera que também acreditou em mim e me estimulou para o meu desenvolvimento durante a minha trajetória na realização do mestrado. Outras professoras também me proporcionaram apoio e estímulo em muitas ocasiões, em especial Ana Maria Rabelo e Maria Antonieta de Almeida. Quero agradecer também à Profa. Dra. Neide González da USP, por transmitir muitas informações que me serviram para iniciar meus passos no conhecimento acadêmico da área de ensino-aprendizagem do Espanhol, assim como o Dr. Francisco Moreno e outros professores do Instituto Cervantes no Brasil, por tudo que aprendi com eles em várias ocasiões. Sem deixar de mencionar a outras pessoas, que por meio de trocas de informações e conversas informais, presenciais ou via e-mail, também me ajudaram muito, como por exemplo, os Profs. Drs. Gretel Eres Fernández e José Carlos de Almeida Filho. Algumas professoras também me ajudaram de forma desinteressada na revisão das minhas idéias “versionadas” no português com sotaque espanhol em partes deste trabalho. Elas foram Regina Amélia Darriba Rodríguez, Isabel Röesch, Glaucimara Pires de Oliveira, Karin Tranin e Amélia Daga, às quais agradeço a ajuda prestada às pressas nesse trabalho. Gostaria de fazer uma menção especial para Sérgio Mello, antigo coordenador do Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico e especial amigo, que também acreditou em nosso trabalho, permitindo testar e experimentar novas idéias para desenvolver o ensino aqui proposto, além de seu apoio em momentos difíceis da nossa permanência neste país. Lembro com carinho da turma de pós-graduandos do ano 2001 com os quais compartilhei muitas alegrias e temores, os

quais nos ajudamos para continuar e crescer nesta etapa nada fácil: Miriam, Sonia, Soraia, Aninha, Elvira, Nelson,

Lolyane, Eidele, Dolores, Júlio e muitos outros que a minha memória, infelizmente pode me trair. Para a realização deste trabalho tenho que agradecer a colaboração de todos os meus alunos que souberam confiar e ajudar com as suas opiniões desinteressadas para nosso crescimento profissional e o aperfeiçoamento das atividades e exercícios propostos em sala de aula. Não quero terminar, sem deixar de agradecer a minha querida família, em especial a parte residente no Brasil. Aos meus filhos, Marcelo e Jéssica pelas longas horas que permaneci sentado no computador sem lhes dar a devida atenção, e a minha esposa Ana Margarita Barandela, pela correspondente sobrecarga de trabalho e responsabilidades familiares por minha “ausência”. Para todos um eterno débito e agradecimento.

"The good teacher will make good of the worst method and the bad teacher will ruin the best method"

"O bom professor tirará proveito do pior método e o mau professor arruinará o melhor dos métodos".

Robert Lado

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar e analisar o processo de construção de alguns materiais didáticos para o ensino de espanhol por parte do próprio autor. Para isso, o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte desta pesquisa de cunho qualitativo, o autor se vale da autobiografia, para explicitar e situar o contexto e as condições que promoveram seus conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento, avaliação e ajuste das atividades propostas, focalizadas nas experiências em cursos de espanhol inicial para adultos. Na tentativa de dar uma visão desse processo geral, são mostrados alguns exemplos de materiais desenvolvidos entre os anos de 1995 a 2000, para o ensino comunicativo dos artigos, números, profissões e o verbo gostar. Através deles é possível observar uma tendência a aumentar, ao longo do tempo, o processamento cognitivo e a interação entre os alunos pelo tipo de atividades propostas, com um aumento na atenção dos conhecimentos prévios dos alunos, fato relacionado com o aumento das experiências do autor e dos conhecimentos de outras propostas didáticas. O autor reconhece que neste trabalho de preparação e desenvolvimento de materiais didáticos, o senso de plausibilidade de Prahhu foi um fator importante, além da opinião e satisfação dos alunos no trabalho com esses materiais. Na segunda parte deste trabalho, o ensino é contextualizado, tomando como exemplo o ocorrido, principalmente, em um curso de espanhol no curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina, ministrado pelo autor, e valendo-se também, como apoio, de alguns relatos referentes a um curso de Arquivologia realizado na mesma Universidade. Por meio das observações de campo, fotografias e os resultados de um questionário final com as opiniões dos alunos de Administração sobre o curso, em geral, e sobre algumas das técnicas, materiais e procedimentos usados, evidenciou-se que apesar das dificuldades no início do curso e as condições pouco propícias do mesmo, ele foi sentido e avaliado como positivo, sendo que muitos dos procedimentos didáticos realizados tiveram uma grande aceitação, sendo reconhecidas também as ações do professor como parte importante do processo. Outra das opiniões manifestadas no questionário foi o pedido unânime de realizar o curso de espanhol nos primeiros anos do curso e não no último, pois ele coincidiu com a realização dos trabalhos de conclusão de curso e por isso os alunos não puderam tirar um melhor proveito. A importância dos fatores afetivos e motivacionais é também ressaltada neste trabalho.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de E/LE. Preparação de materiais didáticos.

ABSTRACT

The aim of the present work is to narrate the developmental process of didactic materials especially created by the author to teach Spanish as a Foreign Language. For a better understanding, this study -mostly qualitative- has been divided into two sections: in the first part, it shows a background presentation in which the developmental conditions for theoretical and practical author's knowledge are reviewed using an autobiographical method. His experiences in the earlier courses of Spanish for Adults, as well as its development, evaluation and implementation of the proposed activities are also presented. In an attempt to give an overall view of this important process, some materials developed between the years 1995-2000 for the communicative teaching of articles, numbers, professions and the verb to like in Spanish are shown. As a main accomplishment, the trend of this process, based on materials specially oriented, was to promote a deeper cognitive process and a better interaction among the students. Also, a special acknowledgement is made to the importance of the Prahbu's sense of plausibility concept, as well as the satisfactory criterion from the students working with these materials. Two practical examples of Spanish courses taught for the author at the State University of Londrina, Brazil, in 2001, are thoroughly documented in the second part of the work. Perceptions and views of the students were surveyed by means of classrooms photographs, notes and a questionnaire. The most important conclusions, among others, were: 1) learning Spanish is quite positive, 2) didactical procedures applied by the teacher were highly accepted, 3) students preferred the incorporation of Spanish to the syllabus during the earlier scholar years of the career, instead of learning it as it is currently done when they are finalizing their studies. Finally, the importance of affective and motivational factors is also highlighted.

Key-words: teaching-learning Spanish as Foreign Language, didactic materials elaboration.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Número de participantes nos exames D.E.L.E. no Brasil (de 1989 até o primeiro exame de 2001) | 18 |
| Tabela 2- Princípios metodológicos para ensino de línguas (adaptado de DOUGTHY e LONG, 2003, p. 52) | 74 |
| Tabela 3- Tipos de tarefas e seu grau de dificuldade (FINCH, 1999, p. 183 e HYUN e FINCH, 1998, p. 72)..... | 84 |
| Tabela 4- Dicotomias das categorias motivacionais (BAILEY, 1986 <i>apud</i> BROWN, 1994b, p.156). | 111 |
| Tabela 5- Estrutura e estratégias de instrução que apóiam os padrões de motivação dirigidos ao domínio (AMES, 1992) | 120 |
| Tabela 6- Resumo dos acontecimentos mais significativos na minha vida Profissional | 151 |
| Tabela 7- Resultados principais do questionário aplicado na turma de Administração (2001) | 167 |
| Tabela 8- Resultados principais do questionário aplicado em uma turma do curso de espanhol no CI-GP (2001) | 168 |
| Tabela 9- Alguns dos comentários coletados no questionário aplicado no final do curso de espanhol no grupo de Administração | 194 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1- Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 18)..... | 59 |
| Figura 2- Critérios de dificuldade da tarefa de Brindley (1987 <i>apud</i> NUNAN, 1996, p. 142-3) | 75 |
| Figura 3- Critérios de dificuldade da tarefa de Nunan (1985 <i>apud</i> NUNAN, 1996, p. 143)..... | 76 |
| Figura 4- Componentes de uma tarefa (NUNAN, 1996, p. 49)..... | 79 |
| Figura 5. Modelo da motivação de Williams e Burden, não lineal (1999, p. 130) | 115 |
| Figura 6. Fragmento de unidade em material apostilado do curso de espanhol no CI-GP, de São Paulo, em 1997, com anotações feitas para serem aplicadas e testadas em sala de aula pelo professor..... | 141 |
| Figura 7. Exemplo de avaliação informal e anônima de aluno do CI-GP,depois de concluir um primeiro semestre do curso de espanhol, em 1997,usando o LD “Cumbre” e o material apostilado oferecido | 143 |
| Figura 8. Alunos de Administração da Universidade Estadual de Londrina, realizando tarefa de completar a ficha dual sobre “Nuestra América Latina”, 200..... | 157 |
| Figura 9- Esquema da organização dos dados pedidos para serem escritos pelos alunos em uma “ficha de apresentação pessoal”, usada na primeira aula de espanhol, durante os anos de 1996 a 1999 | 171 |
| Figura 10- Canção motivadora para o primeiro dia de aulas de espanhol (ABIO e BARANDELA, 2003b) | 173 |

| | |
|--|-----|
| Figura 11- Alunos do grupo de Arquivologia, completando o alfabeto espanhol..... | 176 |
| Figura 12- Alunos do grupo de Administração em atividade onde devem falar da sua família | 178 |
| Figura 13- Alunos do grupo de Administração na realização de atividade para encontrar “a sua família” | 179 |
| Figura 14- Alunos do grupo de Administração em atividade onde devem fazer mímica sobre esportes, e a dupla tentar adivinhar qual esporte é que está sendo realizado | 183 |
| Figura 15- Resumo de notícia da CNN em espanhol realizado por um aluno do grupo de Administração | 187 |
| Figura 16- Alunos do grupo de Administração em plena realização do seminário sobre América Latina, estudando as suas apresentações..... | 188 |
| Figura 17- Outra imagem da apresentação do seminário sobre América Latina de um aluno do grupo de Administração | 189 |
| Figura 18- Fragmento da lousa escrita , em aula de espanhol numa turma de Administração na UEL, 2001, chamando aatenção para uma incorreção comum na produção em espanhol | 202 |
| Figura 19- Fragmento da lousa escrita, em aula de espanhol numa turma de Administração na UEL, 2001, mostrando uma parte de uma aulareferente a forma de dizer e perguntar horas e horários em espanhol..... | 202 |

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

ASL- Aquisição de Segundas Línguas

CI-GP- Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo

ELBT- Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

IL- Interlíngua

LD- Livro Didático

L1- Língua materna

L2- Língua segunda. Outra língua que é aprendida que não é a língua materna (L1)

TG- Tarefas Gramaticais

Aprendiz (“*learner*”) se optou pela tradução de “aluno” na maioria das vezes.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA | 17 |
| 2 CAPÍTULO I. EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO | 34 |
| 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA | 34 |
| 2.2 O USO DE FOTOGRAFIAS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA | 34 |
| 2.3 O PROCESSO REFLEXIVO NO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR | 39 |
| 2.4 OS CONCEITOS DE MÉTODO E ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 40 |
| 2.5 AS TAREFAS NO ENSINO DE LÍNGUAS | 60 |
| 2.5.1 Definição e desenvolvimento do conceito de tarefa para o ensino de línguas | 60 |
| 2.5.2 A gradação das tarefas | 75 |
| 2.5.3 Avaliação das tarefas. Diferença entre pesquisas com tarefas e avaliações de tarefas | 85 |
| 2.6 OUTRAS TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM | 91 |
| 2.6.1 As cinco hipóteses de Krashen | 92 |
| 2.6.2 A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel | 99 |
| 2.6.3 As teorias sócio-interacionistas: a enunciação dialógica de Bakhtin e a teoria sócio-cultural de Vygotsky | 103 |
| 2.7 O COMPONENTE AFETIVO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. A MOTIVAÇÃO | 108 |
| 2.8 O MODELO DE “APRENDIZAGEM AMIGÁVEL COM O CÉREBRO” (FLETCHER, 1997, 2001) | 125 |
| 2.9 O USO DE CANÇÕES E MÚSICA NAS AULAS DE LE | 128 |
| 2.10 SATISFAÇÃO DO CLIENTE COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO | 131 |
| 3 CAPÍTULO II. AUTOBIOGRAFIA E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS | 133 |
| 3.1 UM BREVE HISTÓRICO PESSOAL PROFISSIONAL | 133 |
| 3.2 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS | 152 |
| 3.2.1 Artigos em espanhol | 152 |
| 3.2.2 Números | 154 |
| 3.2.3 Profissões | 157 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.4- Verbos pronominais: verbo “gustar” | 159 |
| 3.3 ALGUNS COMENTÁRIOS PARCIAIS | 161 |
| | |
| 4 CAPÍTULO III. O ATO DE ENSINAR. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS | 163 |
| 4.1 INTRODUÇÃO | 163 |
| 4.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESTUDADOS | 165 |
| 4.3 RESULTADOS NAS DIVERSAS SITUAÇÕES DE ENSINO | 170 |
| 4.3.1 Os primeiros dias de aula | 170 |
| 4.3.2 Trabalho com fichas de verbos e o alfabeto espanhol | 175 |
| 4.3.3 Descrição pessoal | 176 |
| 4.3.4 As profissões | 181 |
| 4.3.5 Verbos pronominais (“Gustar” e outros) | 182 |
| 4.3.6 Falar do passado | 184 |
| 4.3.7 Outras atividades: Outras atividades: “mi CV”, “la noticia de la semana” e o seminário. | 186 |
| 4.4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AO GRUPO DE ADMINISTRAÇÃO..... | 189 |
| 4.5 <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO PESSOAL..... | 199 |
| | |
| 5 CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | |
| COMENTÁRIOS FINAIS | 203 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 218 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 240 |
| | |
| APÊNDICES | 251 |
| Apêndice A- Material complementar, referente aos artigos em espanhol, usado como apoio à primeira unidade do LD “Cumbre”, no primeiro curso intensivo realizado em 1995. | 252 |
| Apêndice B- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI- GP em 1997, referente aos artigos em espanhol. | 254 |
| Apêndice C- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI- GP em 2000, referente aos artigos em espanhol. | 256 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice D- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1997, referente aos números em espanhol. | 257 |
| Apêndice E- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1999, referente aos números em espanhol. | 258 |
| Apêndice F- Mudanças realizadas na primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 2000, e em cursos de espanhol instrumental da Universidade Estadual de Londrina-UEL em 2000 e 2001, referente aos números em espanhol (ver também APÊNDICE E). | 259 |
| Apêndice G- Exemplo de ficha dual para ser trabalhada em duplas, usada na apostila “Descubriendo el español”. | 260 |
| Apêndice H- Material complementar, referente às profissões em espanhol, usado como apoio à primeira unidade do LD “Cumbre”, no primeiro curso intensivo realizado em 1995. | 263 |
| Apêndice Ia- Parte da segunda unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1998, referente às profissões em espanhol. | 264 |
| Apêndice Ib- Exercício inserido na segunda unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em curso intensivo de dezembro de 1998, referente às profissões em espanhol. | 266 |
| Apêndice J- Material referente a profissões da segunda unidade da apostila “Descubriendo el español”, usado em 1999 e 2000, referente às profissões em espanhol. | 267 |
| Apêndice K- Material complementar, referente a verbos pronominais em espanhol, usado como apoio à unidade número cinco do LD “Cumbre”, no curso do CI-G realizado em 1996. | 269 |
| Apêndice L- Partes da unidade 5 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1998, referente aos verbos pronominais como “Gustar”. | 271 |
| Apêndice M- Parte da unidade 4 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1999 e 2000, referente aos verbos pronominais como “Gustar”. | 274 |
| Apêndice N- Questionário aplicado aos alunos iniciantes dos cursos de espanhol no CI-GP e no curso de Administração da UEL, no grupo utilizado como objeto deste estudo | 281 |
| Apêndice O- “Mi tarjeta de presentación”. Ficha de apresentação para o primeiro dia de aula. 1999-2000. | 282 |
| Apêndice P- Primeira unidade do material usado no curso de Administração e no curso de Arquivologia da UEL, 2001. | 283 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice Q- Unidade 3 do material trabalhado no grupo de administração, quando o aluno aprende a falar sobre a família, e as características físicas e psicológicas das pessoas. | 300 |
| Apêndice R- Fichas para serem recortadas e distribuídas fora de ordem entre os alunos para realizar a atividade “Encuentra a tu familia” (adaptado de GONZÁLEZ, 1997, p. 19)..... | 306 |
| Apêndice S- Unidade para prática dos pretéritos usada no grupo de Administração..... | 308 |
| Apêndice T- Atividade complementar para prática dos pretéritos, no curso de espanhol ministrado no CI-GP (adaptado de SÁNCHEZ, ESPINET e CANTOS, 1995, p. 115)..... | 312 |
| Apêndice U- Leitura e exercícios com tema próprio da área de comércio internacional. Incoterms. | 313 |
| Apêndice V- Atividade dedicada à preparação de um Curriculum Vitae em espanhol. | 316 |
| Apêndice W- Página do resumo no final da Unidade 1, da apostila usada no CI-GP em 1998..... | 318 |
| Apêndice X- Fragmento do apêndice gramatical que acompanhava a apostila usada no CI-GP entre 1997 e 2000. Neste caso referente aos verbos em presente. | 319 |

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

No Brasil, depois do inglês, o idioma estrangeiro da comunicação por excelência, o espanhol tornou-se uma das línguas mais estudadas¹. Dentre os fatores econômicos motivadores que levaram a esta situação, podemos mencionar a influência do Mercosul, o crescente investimento de países hispanofalantes no Brasil, e principalmente da Espanha, que é o segundo país estrangeiro que mais investe no Brasil desde 1999, e o aumento da integração e comércio entre as empresas da América Latina, assim como a massificação da comunicação eletrônica e o contato entre as pessoas.

Como resultado desses processos, o número de escolas de línguas e centros universitários onde a língua espanhola é estudada cresceu de um modo bastante significativo na última década, para responder à demanda. Por outro lado, há um projeto de lei que, na sua última versão postula que todas as escolas de ensino médio do Brasil tenham o espanhol como disciplina optativa (RODRÍGUEZ, 2001). Se a votação da Câmara for positiva, as escolas terão um prazo de cinco anos para incluir a língua espanhola na grade curricular. Se isso ocorrer, o mercado de trabalho se abrirá e será necessário de 75 mil a 100 mil novos professores, segundo estimativa do Ministério da Educação, que estuda meios de formá-los em poucos anos (ALBERTO JR. e CASADO, 1998, OPPENHEIMER, 2003). Outras ações foram pensadas no mesmo sentido, como a possibilidade de intercâmbios com professores argentinos, para o qual foram dados alguns passos, a escala piloto, no segundo semestre de 2001 (LA NACIÓN, 2001).

O número de candidatos que optam por fazer a prova de espanhol nos vestibulares que a oferecem, também é expressivo, o qual deve refletir no interesse ou necessidade de estudo da língua com esse propósito. No vestibular do segundo semestre do ano 2000 na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), 28.900 vestibulandos optaram pelo inglês e 26.900 pelo espanhol, enquanto que os que optaram pelo francês foram apenas 600 (WESTIN, 2001). Esta tendência também pode ser vista nas cidades menores, nas quais a tradição e a oferta de cursos de espanhol ainda podem ser consideradas de pouca expressividade. Na soma do total de candidatos nos dois concursos vestibulares da UEL (Universidade Estadual de Londrina) do ano de 2001, 30.401 candidatos optaram pelo inglês, enquanto 17.140 escolheram o espanhol, e 125 o francês. Já na área de Humanas, as

¹ Ver, por exemplo, o relatório de Moreno (2000) ou Westin (2001).

diferenças foram ainda menores entre as duas primeiras línguas, pois 10.744 candidatos optaram pelo inglês, 9.791 pelo espanhol e 45 pelo francês (COPESE, 2001).

Outra questão que devemos levar em consideração neste panorama do espanhol é pelo fato de que o Brasil é o país onde um maior número de pessoas fazem o exame oficial do governo espanhol, o Diploma de Espanhol Língua Estrangeira (D.E.L.E.), que é reconhecido pelo MEC. A evolução desses números pode ser observada na tabela seguinte (Tabela 1).

Tabela 1. Número de participantes nos exames D.E.L.E. no Brasil (de 1989 até o primeiro exame de 2001).

| ANO | DIPLOMA INICIAL | DIPLOMA BÁSICO | DIPLOMA SUPERIOR | TOTAL |
|---------|--------------------|-------------------|---------------------|-------|
| 1989* | | 185 | -- | 185 |
| 1990 | | 851 | 166 | 1.017 |
| 1991 | | 2.017 | 344 | 2.361 |
| 1992 | | 1.435 | 400 | 1.835 |
| 1993 | | 1.170 | 263 | 1.433 |
| 1994 | | 1.219 | 380 | 1.599 |
| 1995 | | 1.692 | 522 | 2.214 |
| 1996 | | 2.518 | 781 | 3.299 |
| 1997** | 344 | 3.513 | 1.197 | 5.054 |
| 1998 | 250 | 3.835 | 1.577 | 5.662 |
| 1999 | 249 | 2.774 | 1.729 | 4.752 |
| 2000 | 462 | 2.744 | 1.837 | 5.043 |
| 2001*** | 190 | 888 | 576 | 1.654 |

* os dados dos anos 1989 a 1996 foram retirados de "Datos y cifras" (Consejería de Educación y Ciencia da Embaixada da Espanha no Brasil, 1998).

** os dados dos anos 1997 a 2001 foram divulgados internamente pelo Instituto Cervantes da Espanha (abril de 2002) e autorizados para sua divulgação neste trabalho.

*** correspondem ao exame de maio (são realizados dois exames por ano)

Pelos motivos expostos anteriormente é uma realidade que o espanhol ocupa um lugar notório dentro do ensino de línguas estrangeiras em geral no Brasil, mas também é certo que o espanhol, frente ao português, possui características que o fazem muito especial e

demandam uma didática específica para o seu ensino efetivo, com estratégias adequadas de ação continuada.

Entre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm uma maior afinidade entre si (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15) e de fato, são muitas as suas semelhanças em diversos aspectos. Ulsh (1971, *apud* ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14) diz que “[...] mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol”. Isso ocasiona, por um lado, que o falante perceba mais facilmente as semelhanças do que as diferenças, e isso faz com que se fale uma mistura de espanhol com português, dando a sensação de que realmente a língua alvo está sendo falada. O portunhol resultante pode ser observado como uma interlíngua com níveis de fossilização bastante acentuados (FERREIRA, 1997). Isto também provoca que o espanhol seja tratado no Brasil com "um suposto saber", uma "pressuposição de conhecimento" apoiado em crenças como "a grande semelhança entre elas" que deriva em uma "facilidade" (CELADA e GONZÁLEZ, 2000, p. 37 e 47, FERREIRA *op. cit.*, p. 141). A partir dessa constatação, fica mais difícil ensinar uma língua para alguém que já acha que a fala.

Como diz Almeida Filho em seu artigo acima citado, escrito do ponto de vista do ensino do Português para falantes de Espanhol, mas que é perfeitamente aplicável nos dois sentidos, a falsa ilusão de transparência entre a língua espanhola e a portuguesa apaga a categoria de aluno iniciante verdadeiro e "lhe permite iniciar a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua" (p. 15). Este autor continua dizendo,

[...] a semelhança do Espanhol com o Português provoca sentimentos e constatações contraditórias nos aprendentes, [...] as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada. De outra parte, a própria tarefa vai ser complicada justamente pela freqüente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 16).

Conforme Durão (1999), a simetria existente entre a língua espanhola e portuguesa, “induz a desvios nas estruturas assimétricas, como resultado da tendência que os estudantes têm de projetar, de modo indiscriminado, seus conhecimentos lingüísticos maternos sobre a língua meta numa tentativa de estabelecer uma identidade total entre ambos idiomas” (p. 244).

Um exemplo específico disto, está bem documentado no artigo de González (1998), o qual sintetiza a descrição e contraste da área pronominal de ambas línguas, realizada em sua tese de doutorado de 1994, quando afirma que é possível assumir a existência de uma diferença fundamental entre as duas línguas: “[...] cada uma delas apresenta uma assimetria distinta no que se refere ao uso de formas pronominais plenas ou nulas para a expressão do sujeito e dos complementos do verbo, embora essas assimetrias se estendem para outras categorias funcionais [...]” (p. 247). A grande variabilidade nas produções dos aprendizes, faz evidente o uso de estratégias que aproximam a gramática da IL² à gramática da L1, fato comum principalmente nas primeiras etapas do aprendizado, enquanto que em um determinado nível do processo de aquisição/ aprendizagem dos pronomes clíticos, começam a aparecer em abundância dando como resultado “uma IL mimética ou supostamente mimética, desde o ponto de vista da sua sonoridade, mas muitas vezes sem uma gramática claramente identificável” (p. 255). Com base nos mesmos dados da sua tese, desta vez atendendo especificamente as construções com clíticos, González publica um outro artigo em 1999, em que prega pela necessidade de pesquisar melhor os processos de transferência dos brasileiros aprendizes de espanhol, pois as estratégias de generalização livre implicam “generalizações não inibidas de propriedades estruturais da L1, mas também generalizações irrestritas de propriedades percebidas da L2, além de uma correspondente insensibilidade à ausência de

² IL (Interlíngua): Na definição de Selinker (1972), é o sistema lingüístico que pode ser descrito sobre a base dos dados observáveis resultantes das tentativas dos alunos para produzir uma norma da língua que aprendem, e da qual se podem fazer predições teóricas. Este sistema é independente tanto da primeira língua do aluno (L1) quanto da segunda língua (L2) que está sendo aprendida.

evidências que confirmem tais supergeneralizações o que explicaria, por sua vez, o alto grau de fossilização que encontramos na interlíngua de brasileiros que aprendem o espanhol.” (González, 1999a, p. 175). Esta autora, na conclusão de seu artigo, fornece uma possível explicação para estes fatos variáveis e recorrentes, apoiando-se na percepção variável, ao longo do processo, da “distância percebida entre as línguas”; daí a relatividade, para efeitos do ensino, das excessivas explicações, exercícios gramaticais e a gramática contrastiva, segundo ela.

O fenômeno da fossilização, propiciado por uma incapacidade do aluno de espanhol brasileiro para definir com precisão as fronteiras da verdadeira e falsa semelhança entre as duas línguas, em todos os níveis lingüísticos, produto de um *input* limitado pela situação artificial da sala de aula, foi a explicação dada por Villalba (2002) em seu estudo sobre o fenômeno da transferência³ da L1 à L2, com respeito ao uso do pronome pessoal “lo”, fenômeno também detectado nas dificuldades no uso das anáforas pronominais⁴.

Um outro exemplo de dificuldades de aquisição se pode encontrar nas fórmulas imperativas do espanhol, com uma gramática, em essência similar à portuguesa, mas com usos e valores diferentes (ABIO, 2001). Além de ser muito variável o uso das fórmulas imperativas no português brasileiro (SCHERRE *et. al.*, 2000), essas diferenças não são percebidas pelo aprendiz de espanhol e precisam de uma constante chamada e reativação dos esquemas aprendidos, através de uma didática específica.

³ Segundo Ellis (1986) a transferência é o processo de utilização da primeira língua na aprendizagem da segunda língua. A transferência pode ser positiva quando o modelo de língua é similar, ou pode ser negativa, quando o modelo é diferente. Para Meisel (1982 p. 6 *apud* Durão, 1999, p. 78) “a transferência deve ser interpretada como uma atividade mental similar à que deve formar parte do freqüentemente citado processo de construção criativa”. A transferência também pode ser focalizada como a capacidade do aluno para aplicar as habilidades desenvolvidas na prática da comunicação dentro da aula às situações reais. Dominguez (2001) recolhe diversos conceitos de “transferência”.

⁴ A fossilização como detenção da aprendizagem de determinados elementos da L2 depois de um tempo de estudo (SELINKER, 1972) acontece em qualquer processo de aprendizagem de L2 e não só na aprendizagem de E/LE ou apenas em sala de aula (ver, também, p. ex: MARTÍNEZ AGUDO e SUÁREZ MUÑOZ, 2002; KUO, 2003).

Muitas destas características gerais inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE⁵ no contexto brasileiro, aparecem sintetizadas, tanto na tese de doutorado de Durão (1998, p. 243-245), quanto no artigo de Baralo e Silva (2001, p. 599).

Diante desta situação, é necessária uma didática específica no ensino de espanhol para falantes de português, para a qual, as recomendações expostas por Almeida Filho (1995) para o ensino do português a falantes de espanhol são vigentes e perfeitamente aplicáveis também no ensino de espanhol para falantes de português. Entre elas está: evitar uma progressão lenta de conteúdos baseados na forma e estrutura; uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil, permitindo experiências com áreas de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar. Para trabalhar contra a percepção enganosa da facilidade de aprendizagem, Almeida Filho recomenda permitir a discussão com os alunos sobre o tema, propiciando uma tomada de consciência sobre estes aspectos de proximidade enganosa e as crenças que existem ao respeito; este processo deve conduzir a uma tomada de consciência e uma nova sensibilidade em relação com a língua que se estuda. Este autor também não descarta os procedimentos da prática rotineira de elementos lingüísticos e discursivos, assim como a relação de enunciados com o uso comunicativo da língua em contextos pragmáticos. O uso dos elementos contrastivos mais visíveis pode chamar de volta o sentido de diferenciação que se apaga entre as duas línguas próximas. Os procedimentos de autocrítica da própria produção oral ou escrita e a de outros aprendizes, podem ser úteis para destacar os desajustes resultantes de hipóteses errôneas ou de tendências afetivas fossilizadoras. O intercâmbio de mensagens por meio de técnicas de diários dialogados ou comunicação a distancia por meio de fitas gravadas pode ser útil também nesta etapa, segundo Almeida Filho.

⁵ E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira): Considerado como o espanhol aprendido não como L1, e fora dos países onde ele é falado.

Este autor, em outro artigo de 1999, toma como base as idéias anteriores e continua:

[...] é preciso considerar que a interface de aprendizagem do Espanhol por brasileiros e do Português por hispano-americanos requer cuidados metodológicos específicos, por se tratarem de línguas tão próximas tipológica e culturalmente. Conforme discutimos (Almeida Filho, 1995), está colocada a agenda da investigação e produção de cursos, materiais, experiências de ensino-aprendizagem e exames para aprendizes que iniciam o processo com alta compreensão da língua-alvo e estacionam em um patamar de “portunhol” rápida e precocemente. Materiais autênticos e tarefas realistas calcadas na experiência cultural fornecem um caldo de impulso necessário a esses aprendizes, mas precisam ser temperados com procedimentos metodológicos de reanimação constante das funções cognitivas mediadas por sensíveis formações afetivas que a percepção dos merco-aprendizes vai fabricar na dinâmica dos cursos. A gravação da produção dos alunos para auto-exame e eventual exame do grupo e o refazer constante da linguagem com o contraponto do professor serão caminhos de aprender que terão prevalência na conformação de uma identidade metodológica de línguas tão próximas e tão perigosamente deceptivas como são o Espanhol e o Português. (pp. 43-4)

Estas recomendações de Almeida Filho (1995, 1999) fornecem uma aproximação geral ao problema do ensino de Espanhol a falantes de língua portuguesa ou vice-versa, onde a eficiência no processo do aprendizado de Espanhol está fortemente condicionada pela metodologia.

Pelas características já mencionadas que tem o ensino-aprendizagem de espanhol pelos brasileiros, o conteúdo apresentado em muitos dos livros didáticos (doravante LDs) usados, até pouco tempo atrás, era normalmente insuficiente ou não compatível com o nível de compreensão e o ritmo de aprendizado que pode ter o aluno, o qual os desmotiva, depois de um tempo de estudo⁶.

Muitos desses LDs usados, principalmente os importados, são pensados para públicos plurilíngües e correspondem a realidades diferentes às que podem ser encontradas

⁶ Posso dizer que nos últimos anos estão aparecendo no mercado novos materiais que tentam dar resposta às necessidades específicas dos aprendizes de espanhol brasileiros, mas eles ainda não são muito significativos nos livros usados no Brasil e por outro lado, também precisam ser analisados em detalhe e devidamente testados em sala de aula.

no Brasil, ou as requeridas pelos alunos que estudam no contexto brasileiro⁷. Por outro lado, Durão e Oliveira (1997) afirmam que

as gramáticas e manuais dedicados ao ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil geralmente não consideram as dificuldades específicas dos falantes de língua portuguesa. Normalmente não insistem na oposição dos aspectos discriminatórios que evidenciam equivalência, como algumas palavras são semelhantes entre as duas línguas, o aprendiz pensa que está falando espanhol, porém o que ele faz é falar palavras do espanhol em português (p. 448).

Este tema dos LDs tem sido tratado em parte, também por González (1999b) ou Kulikowsky e González (1999).

Em sentido geral, para evitar um desacordo entre os materiais e procedimentos apresentados nas aulas e os que os alunos sentem como necessidades próprias, é muito importante fazer uma análise rigorosa dos materiais publicados para serem usados nos cursos, como é recomendado por Lozano e Ruiz Campillo (1996) ou, caso sejam inadequados, fazer a adaptação deles ou produção e difusão de materiais próprios que tenham mostrado bons resultados, como recomenda Fernández (1999). Por outro lado, Ellis (1997) sugere que a avaliação empírica das tarefas apresentadas nos LDs constitui um tipo de Pesquisa-ação que pode contribuir com a prática do ensino reflexivo e o desenvolvimento dos professores.

Além disso, na prática, muitos cursos de espanhol comerciais são estruturados nos centros de ensino de igual maneira aos das outras línguas, como os de inglês, sendo mais longos do que o aluno acredita que devam ser, provocando sua desistência em algum momento do curso.

Diante destas condições, Baralo e Silva, (*op. cit.*) salientam a importância do papel do professor:

⁷ A produção de materiais no Brasil ou para brasileiros, contrário ao que se pode pensar, não é nada desprezível. Fernández (2000) oferece um panorama da sua produção e as características de alguns deles. Por citar uma cifra, no início do ano 2003, Abio contabilizou 70 manuais gerais, 17 gramáticas e fonéticas, 5 manuais de espanhol para fins específicos, 27 livros de leitura, 3 de preparação para o vestibular, e 44 livros de atividades de apoio ao ensino, totalizando 192 publicações (ABIO, 2003a).

A tarefa do professor de E/LE como animador e condutor do processo de aprendizagem é fundamental, porque sabemos bem, por nossa experiência, que um manual enfadonho, um entorno escolar tenso ou desagradável, ou um horário escolar cansativo, pode neutralizar todas as facilidades que vimos nos apartados anteriores e pode constituir um filtro afetivo que bloqueie, distorça ou perturbe a aprendizagem de E/LE (p. 599).

Com base nos contextos e características até aqui colocados, o que podemos fazer então para o ensino da língua? O uso de uma abordagem comunicativa, que atenda a essas características, necessidades e percepções dos alunos brasileiros que estudam espanhol, poderá ser o caminho, mas como salienta Almeida Filho (2001, p. 26) “não é, por certo, tarefa fácil de ser realizada na prática”.

Algumas características presentes no ensino comunicativo são a introdução do trabalho em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas visando centrar desse modo o ensino no próprio aluno, fazendo com que os alunos se tornem mais autônomos para iniciar turnos, enquanto os professores passam a ser os orientadores da ação, e não mais os dirigentes da prática coletiva em ordem unida, conforme colocam Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 23)⁸, além de aumentar assim, o tempo e a quantidade de interação entre os alunos. Almeida Filho, explica no artigo já citado de 2001, quais são, para ele, os sentidos ou traços centrais do paradigma comunicativo, entre os quais se encontra que: a gramática deixa de ter uma posição central, se focalizam as atividades produzidas na própria língua alvo; a construção de sentidos se dá em um ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; se atendem os interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor os objetivos do curso, etc. A tudo isto, temos que somar também, os tratamentos didáticos requeridos pelas especificidades do

⁸ O trabalho em pares simultâneos ou pequenos grupos não foi introduzido de início nas abordagens comunicativas. É algo que já estava presente em outras abordagens mais antigas como na Aprendizagem Comunitária da Língua de Curran, e a Sugestopedia de Lozanov.

processo de aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, como já foi comentado parcialmente.

Na atualidade, dentro dos modelos comunicativos de ensino de línguas, muito se fala do enfoque baseado em tarefas⁹, o que pode ser considerado como um ajuste desses modelos, e parece ser, segundo seus seguidores, um meio eficaz para gerar atividades significativas nas aulas capazes de ativar os processos de comunicação, com um fim concreto, integrando as quatro habilidades. O uso de tarefas para o ensino de línguas aparece recomendado em diversos planos curriculares, como os do Conselho Europeu (INSTITUTO CERVANTES, 2002), o próprio “Plan Curricular do Instituto Cervantes” (Inst. Cervantes, 1994), o Programa Curricular Nacional de 5^a a 8^a séries brasileiro (SEF, 1998), ou o Programa de espanhol inicial para o 10^o ano dos cursos em Portugal (DES, 2001).

Algumas das teorias, procedimentos e conhecimentos psico-pedagógicos atuais orientam para uma educação combinada ou centrada no aluno, e têm sido inseridas neste enfoque, ou podem ser usadas para atingir os objetivos propostos, entre eles estão: uma avaliação formativa, a reflexão pragmática sobre os avanços ou dificuldades encontrados no processo de aprendizagem, os conceitos de aprendizagem significativa, o uso de mapas conceituais e semânticos. Outras técnicas podem ser a evocação e manipulação das imagens mentais criadas, ou a transformação em imagens, dos conteúdos proporcionados de forma verbal, uso de metáforas, etc. As técnicas de aprender a aprender, junto com estas estratégias globais, permitem fazer uso do hemisfério direito do cérebro para um aprendizado holístico individualizado e supostamente mais duradouro e eficaz. Como já foi citado acima, a dimensão sócio-cultural é uma parte importante deste enfoque por meio de uma atenção à diversidade e o trabalho com outros membros do grupo, embora existam momentos de estudo, análise e reflexão individual.

Como professor preocupado em aprimorar meu ensino da língua espanhola fiquei interessado nas propostas desse enfoque. Na minha interpretação, e conhecendo as características do ensino de espanhol para brasileiros, optei pelo uso de tarefas comunicativas em sua versão “fraca”, seguindo a nomenclatura de Skehan (1996a, p. 39), o qual significa que contrário à variante forte, segundo a qual as tarefas são as “unidades” do ensino de línguas e os outros elementos são dependentes da tarefa; na forma ou variante fraca, as tarefas são uma parte importante, mas elas podem estar inseridas dentro de um contexto pedagógico mais amplo e complexo que, de acordo com Skehan, pode estar muito próximo do ensino comunicativo em geral e ser compatível com a forma tradicional de apresentação, prática e produção¹⁰ com a qual estamos mais acostumados. E não por isso, deixo de atender à importância dos avanços globais que estão presentes neste enfoque ou que são de importância para uma didática eficaz de línguas estrangeiras.

Nossas experiências¹¹ no uso de atividades e tarefas comunicativas que se apoiam em algumas das opções propostas nesse enfoque, dentro de um marco comunicativo mais geral, mostraram bons resultados e foram bem aceitos, melhorando a satisfação geral dos alunos e a continuidade deles nos cursos nos quais trabalhamos. O relato de algumas dessas experiências, será um dos principais objetivos desta dissertação.

Outros aspectos ou preocupações importantes na hora de preparar e organizar o conteúdo e as atividades comunicativas dentro das unidades didáticas definidas utilizadas, foram as de como encontrar um equilíbrio adequado entre o trabalho de transmissão e negociação de significados e a atenção à forma da língua espanhola, assim como entre as tarefas comunicativas e os exercícios de reforço e sistematização das estruturas da língua, além de tentar estabelecer uma gradação adequada das dificuldades dessas tarefas,

⁹ Preferi usar neste trabalho o termo “enfoque” e não “abordagem” para a tradução de “*approach*”, motivado em parte, pela influência da escola espanhola, que prefere o termo de “enfoque” quando se refere a “enfoque por tarefas”, embora “abordagem” seja muito mais usado no Brasil.

¹⁰ “PPP” em inglês.

de tal forma que elas fossem desafiadoras e não fossem cansativas, e poder implicar a maior quantidade de trabalho possível com essa língua, tentando estar em consonância com a cultura de ensino e aprendizagem dos próprios alunos.

Esse processo de desenvolvimento de materiais e atividades didáticas não transcorreu em pouco tempo, pelo contrário, foi um processo de vários anos, o qual esteve influenciado pelas experiências reunidas em sala de aula, e pelas leituras acadêmicas e análise dos LDs que chegavam a nossas mãos ou que eram trabalhados em nossos cursos. Por isso, julgo interessante comentar também, através de um relato autobiográfico, a minha história de vida, tentando focalizar especialmente o processo de desenvolvimento desses materiais e procedimentos didáticos.

A citação com a qual se inicia esta dissertação a de Lado, dita há mais de cinquenta anos, e frases como a de González (2000), "o espanhol pode e vai se instalar nas escolas por opção, mas seu sucesso depende, mais que de decretos, de como seja feito" são para mim relevantes porque refletem as minhas preocupações e anseios de ser um bom professor de espanhol e tentar responder as perguntas de como dar boas aulas e quais procedimentos didáticos seguir para melhor propiciar uma aquisição ou aprendizagem da língua espanhola. Como, quando e o que ensinar, e seu efeito, tentando seguir a premissa de otimização: ensinar a maior quantidade de língua, no menor tempo possível e da melhor maneira ou da forma mais memorável e agradável possível, de acordo com as condições específicas de cada contexto de ensino, são perguntas e desafios que me levaram a refletir, testar e examinar meu trabalho profissional e pedagógico, com especial atenção para a pergunta: Como executar essa tarefa, ou seja, a preocupação com o aprimoramento da didática a seguir, no meu caso em particular de situações de ensino de espanhol para brasileiros adultos.

¹¹ As vezes usarei a terceira pessoa nos relatos, para ressaltar o fator coletivo nos processos descritos.

De acordo com as idéias de John Dewey ou Donald Shön, estudar e refletir sobre a teoria e a própria prática docente desenvolve atitudes de abertura intelectual, responsabilidade e crescimento profissional. Esse processo reflexivo e contínuo, leva ao meu entender, ao desenvolvimento de algumas das competências desejáveis que devem ser adquiridas pelo docente em direção à construção de um conhecimento explícito do processo de ensino-aprendizagem, da abordagem de ensino seguida, assim como do “senso de plausibilidade” (Prahbu, 1987), para poder explicitar e reproduzir, experiências e práticas pedagógicas sustentáveis.

Por isso, considero que pode ser importante e interessante analisar as experiências didáticas, objeto deste trabalho, e o ambiente por elas criado em sala de aula, em conjunção com as etapas e características mais marcantes do meu desenvolvimento como docente de espanhol, tentando estabelecer uma relação com o nível de conhecimentos, condições e situações de cada momento que propiciaram a aparição, teste e aprimoramento desses materiais e experiências, tentando entender o papel dinâmico e inter-relacionado dos fatores que intervém no complexo ato de ensino-aprendizagem sem perder de vista o caráter idiossincrásico do mesmo. Dessa forma, esta dissertação terá um objetivo informativo e iluminador sem intenção positivista prescritiva. A tentativa de estabelecer e divulgar essas características e/ou regularidades das minhas experiências, e as situações nas quais foram realizadas, considero que, além de poder oferecer informações que conduzam a subsídios metodológicos para o ensino da língua espanhola, podendo assim contribuir para a minha formação e a de outros professores, pois como diz o físico Niels Bohr “a experiência é uma situação em que possamos dizer aos outros o que fizemos e o que aprendemos” (1995, p. 7 *apud* Marques, 2000, p. 80).

- Assim, os objetivos deste trabalho são os seguintes:
- Relatar meu histórico de desenvolvimento profissional enlaçado com as condições e experiências que propiciaram a elaboração, teste e ajuste de diversas atividades comunicativas em aulas de espanhol para brasileiros adultos.
- Explicitar alguns dos procedimentos e exercícios realizados na disciplina de espanhol instrumental do curso de Administração na Universidade Estadual de Londrina, analisar e discutir os resultados obtidos tentando estabelecer algumas diferenças entre o efeito dessas práticas pedagógicas num ambiente de ensino regrado, em comparação com os cursos livres realizados no Grêmio Politécnico e por mim ministrados, assim como as possíveis causas dessas diferenças.
- Explicitar e analisar algumas práticas, procedimentos e técnicas que se revelaram como positivas ou efetivas nos cursos dados.
- Algumas perguntas podem direcionar a realização deste trabalho:
- Quais foram os materiais e procedimentos utilizados?
- Quais foram as condições que propiciaram a preparação e teste desses materiais?
- Como se deu o processo de desenvolvimento e ajuste dos materiais, técnicas e procedimentos didáticos utilizados?
- Como os alunos dos cursos universitários sentem ou se relacionam com esses materiais, procedimentos e atividades utilizados?

A análise dos resultados obtidos decorrentes das observações realizadas em sala de aula, atenderá muito especialmente à dimensão de como os alunos sentem ou se

relacionam com esses materiais, especialmente as tarefas, e atividades. Em última instância, o princípio norteador de todo o afazer didático que aqui descreverei, tem a ver com a opinião e satisfação geral do aluno com o trabalho realizado, já seja de forma escrita por meio de questionários, ou também, pelo engajamento e satisfação percebido visualmente na hora da realização das tarefas e atividades propostas.

Para a realização destes objetivos, a dissertação está estruturada em quatro capítulos distribuídos da seguinte maneira:

No capítulo I apresento o arcabouço teórico que sustenta este trabalho e os instrumentos utilizados; algumas das características das pesquisas qualitativas; o papel das auto-narrativas e relatos autobiográficos da vida profissional na formação de professores; algumas das teorias que conformam o marco teórico geral atual sobre como proceder o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e que marcaram na minha formação; assim como os conceitos e definições sobre método, abordagem e tarefas comunicativas e as teorias gerais sobre a aprendizagem de línguas que as sustentam – desde as diversas perspectivas usadas: sócio-cultural, interacionista ou cognitivista. Alguns outros conceitos, variáveis e situações que considero interessante para apoiar meu trabalho serão também mencionados, como qual é o papel do interesse e motivação na aprendizagem, o papel da satisfação do aluno como fator para avaliar a eficiência educacional e o papel e uso das músicas nas aulas de língua estrangeira, entre outros.

Como o conhecimento dos professores, em geral, “está situado contextualmente e ele é influenciado fundamentalmente pela atividade, o contexto e a cultura na qual é utilizado” (MCLELLAN, 1996 *apud* MARCELO, 2002), no capítulo II, através de uma autobiografia, tentarei relacionar o histórico de minhas experiências pessoais, com o desenvolvimento do material didático que foi feito e o crescimento profissional que eu experimentei ao longo de vários anos em meu trabalho como docente. Esta parte servirá de

prelúdio para a outra seção do mesmo capítulo, onde mostrarei a evolução de alguns dos exercícios e procedimentos didáticos usados nas aulas e o seu porquê. Desta forma tento mostrar como se deu o desenvolvimento das minhas crenças, moldadas pelas experiências que eu tive, e relacioná-las à preparação e teste dos materiais, tarefas, e procedimentos didáticos descritos.

Em estreita relação com o capítulo anterior, e como uma forma de ilustrar a operacionalização do meu ensino, no capítulo III, relato e analiso algumas das atividades realizadas em cursos de espanhol instrumental na Universidade Estadual de Londrina.

Os comentários e discussão sobre os resultados obtidos se encontram no capítulo IV, assim como as suas conclusões, com algumas recomendações e propostas que podem guiar a realização de outros trabalhos.

Com esta pesquisa qualitativa e autobiográfica, não é meu propósito fornecer receitas, respostas ou fórmulas para o complexo e idiossincrásico ato de ensinar, mas sim explicitar algumas atividades e procedimentos que têm dado bons resultados e que em grande medida estão inspirados no uso de tarefas dentro de uma abordagem comunicativa. De forma geral, espero que o relato destas experiências não somente enriqueça o meu trabalho como professor de espanhol, mas também sirva de apoio para outros professores.

Pelo antes exposto, e considerando os objetivos propostos neste trabalho, não pretendo me aprofundar em uma pesquisa experimental ou quase experimental sobre um tema ou um determinado aspecto, e fazer o necessário ajuste de variáveis para estudar com o necessário recorte da realidade, mas sim trabalhar com descrições qualitativas sobre situações de ensino nas quais participei como docente e as minhas impressões, ou as dos alunos, sobre o ambiente criado em sala de aula com as atividades realizadas, além da apresentação e análise de alguns materiais criados e/ou utilizados ao longo do tempo. Com este fim, pretendo trabalhar com variados, ou talvez muitos aspectos, como a primeira vista pode parecer, dos

fatores ou processos que julgo importantes das minhas experiências; em alguns casos, com o grau de distanciamento necessário, enquanto em outros com a aproximação que se faça necessária.

Para a realização deste trabalho me valerei da memória apoiada em anotações feitas em aulas de épocas diferentes, cópias de materiais didáticos que foram preparados e aperfeiçoados nos diversos cursos, existentes em papel ou que conservo em formato eletrônico no computador, assim como das informações que foram recolhidas nas aulas onde foram aplicadas. De maneira mais específica, me concentrarei nos fatos acontecidos em uma turma do curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina, e os questionários inicial e final aplicados nesse grupo, além das gravações em áudio, fotografias e anotações de campo realizadas. Pelo interesse em relatar os resultados com algumas tarefas ou atividades comunicativas específicas, também tratarei de algumas outras experiências de ensino realizadas em outros cursos instrumentais da mesma universidade e nos cursos livres do Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico, doravante CI-GP¹².

Meus esforços serão focalizados nos cursos de nível inicial, pois considero que as primeiras experiências dos alunos com as situações de ensino de E/LE são as de maior importância para o desenvolvimento e aproveitamento posterior do próprio curso e da permanência ou não do aluno nos semestres posteriores, em caso de cursos regulares prolongados.

¹² Esses cursos livres de idiomas foram parte de um projeto de uma tradicional instituição estudantil que funciona dentro da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EP-USP), e tinham como objetivo reunir recursos financeiros para apoiar o cursinho pré-vestibular gratuito ofertado por essa instituição, o Grêmio Politécnico.

2 CAPÍTULO I - EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A primeira parte deste capítulo dedicada à metodologia, tratará da fundamentação dos instrumentos de pesquisa utilizados, enquanto que na segunda parte, dedicada à teoria, será realizada uma revisão específica do arcabouço teórico referente aos temas de interesse para este trabalho. Assim, nesta primeira parte tratarei sobre as pesquisas qualitativas ou interpretativas, a etnografia escolar, e o processo reflexivo necessário para o crescimento profissional dos professores, além do uso das diversas ferramentas e instrumentos de pesquisa e coleta de dados, em especial, as fotografias e as autobiografias. Já, na segunda parte, serão revisados os conceitos e definições de método e abordagem no ensino de línguas, as tarefas comunicativas e suas características, assim como a sua gradação e o seu desenvolvimento, formas de avaliação, etc. Também tratarei de algumas teorias gerais da aprendizagem de línguas, e do papel da motivação e uso de músicas nas aulas de língua estrangeira.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Na pesquisa educacional o uso de dados qualitativos tem muitas vantagens (ANDRÉ, 1983; BERG, 1989). Podem ser destacadas, entre outras, o fato deles permitirem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Eles se prestam também a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como "criatividade" e "pensamento crítico" que, por serem de difícil

quantificação, muitas vezes não são investigados de maneira mais extensa. “As pesquisas qualitativas nos referem aos significados, conceitos, definições, características, metáforas, símbolos e descrições das coisas” (MAKHANYA, 2002).

Strauss e Corbin (1990) definem a pesquisa qualitativa como sendo qualquer tipo de pesquisa que produza achados não encontrados pelos procedimentos estatísticos ou qualquer outro meio de identificação, ou seja, a pesquisa que se refere a um procedimento analítico-não matemático que produz informações obtidas de diferentes formas. Tais formas incluem observações e entrevistas, mas podem incluir documentos, livros, videotapes, e até mesmo, informação quantificada utilizada para outros fins. Deste modo, métodos quantitativos podem ser combinados com métodos qualitativos de forma efetiva em um mesmo trabalho de pesquisa. Na educação, o paradigma qualitativo e o quantitativo se complementam, não se excluem, porém, sua exclusão ou complementação dependem da intenção do sujeito pesquisador.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não possui uma hipótese definida *a priori* (MONTEIRO, 1991), pois as proposições, as perguntas de pesquisa se formam num processo de "baixo para cima", a partir da inspeção dos dados, o que não quer dizer que isto não implique em distanciamento (proposto para se garantir cientificidade) ou inexistência de um quadro teórico que embase a pesquisa, que oriente a coleta e a análise dos dados.

Este tipo de pesquisa, por uma questão de simplificação, é comumente chamada de “qualitativa”, mas segundo Moreira (1990, p. 32) Erickson prefere o termo “interpretativa” porque “é mais inclusivo, não dá à pesquisa a conotação de ser essencialmente não quantitativa e principalmente, porque sugere a característica básica comum de todas essas abordagens –o interesse central da pesquisa na questão dos significados

que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador”.

Conforme Moreira (*op. cit.*),

A pesquisa interpretativa procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, para os indivíduos que deles participam. Indaga permanentemente sobre o que está acontecendo e como isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos (p.34).

Para isso, o pesquisador se vale da narrativa, e

procura validar suas interpretações com outros meios como trechos de entrevistas, excertos de suas anotações, vinhetas, exemplos de trabalhos de alunos, entremeados de comentários interpretativos (...) buscando apresentar evidências que suportem sua interpretação e ao mesmo tempo, permitam ao leitor fazer julgamentos de modo a concordar ou não com as asserções interpretativas do pesquisador (MOREIRA, *op. cit.*, p. 35).

Dessa forma, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, podendo, ao longo do processo de pesquisa, modificar as técnicas de coleta, localizar novos sujeitos, rever a metodologia e as questões que orientam a sua pesquisa.

No presente trabalho, pela natureza das observações que pretendo descrever sobre fatos acontecidos na sala de aula ou na preparação dos materiais didáticos e as reflexões decorrentes disso, os instrumentos da pesquisa qualitativa revelam-se como adequados para a análise e interpretação desses dados.

Gary Fenstermacher (1994) diz que a pesquisa sobre o ensino é útil à prática na medida em que ela possa ajudar o professor a identificar, a completar ou a modificar as premissas de seus argumentos práticos, enquanto Gauthier *et al.* (1998) se une às críticas de Schön sobre a utilização da racionalidade instrumental, pois o profissional não é alguém que aplica mecanicamente os resultados de pesquisa para resolver seus problemas já estruturados,

com o quais ele se defronta, mas sim alguém que constrói o problema na própria situação vivenciada, não usando diretamente os resultados das pesquisas, mas sim refletindo a ação, deliberando, tornando-se um prático reflexivo.

Nessa linha, Kincheloe (1997), proclamando uma formação de professores pós-modernista mais participativa, incentiva que os professores sejam pesquisadores para propor uma nova abordagem na educação do professor. Espera que os mesmos se tornem pesquisadores dos contextos educacionais a que pertencem, levando a uma "interação entre contexto e cognição", empregando-se "as ferramentas da pesquisa qualitativa" (p. 43), enquanto Erickson (1989) afirma, já em seu trabalho de 1986, que esperava que a pesquisa etnográfica pudesse ser melhor desenvolvida por professores na pesquisa de suas próprias práticas, ou também entre professores, ou entre professores e pesquisadores das universidades.

Conforme Chaudron (1988, p.1) “O objetivo último da pesquisa em sala de aula é a identificação de aquelas características das aulas que permitem uma aprendizagem eficiente dos conteúdos instrucionais”. E “essa pesquisa silenciosa que os professores realizam nas aulas, igual que outras formas de pesquisas (educacionais ou não) são atividades construtivas e fundamentalmente sociais”, como é colocado por Cochram-Smith e Lytle (1993, p. 24 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000) que continua dizendo:

Cada peça separada dessa pesquisa do professor, pode direcionar suas ações futuras individuais em sala de aula, mas também podem potencialmente informar sobre as pesquisas passadas e presentes de todos os professores. Embora estas pesquisas não sempre estão motivadas pela necessidade de generalização além do caso imediato, de fato, podem ser importantes para uma grande variedade de contextos.

2.2 O USO DE FOTOGRAFIAS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Como foram feitas fotografias naturalísticas de alguns dos eventos acontecidos em sala de aula, o uso desse meio de registro nas pesquisas educacionais será também motivo desta revisão bibliográfica. Foram usadas fotografias neste trabalho, em primeiro lugar pela facilidade técnica de uso, assim como a tentativa de não introduzir elementos estranhos na aula, como evidentemente podem ser a presença de uma câmera de vídeo. Este processo de busca de informação bibliográfica sobre uso de fotografias na etnografia escolar teve algumas dificuldades, pela difícil acessibilidade aos poucos trabalhos encontrados. Apresento a seguir, o encontrado sobre esta ferramenta no contexto escolar.

O status do uso de fotografias e filmes na pesquisa etnográfica é muito baixo (PROSSER, 1998, p. 98). Ainda que a sociologia depende de observações, ela não reflete um registro visual do mundo. (CHAPLIN, 1994 *apud* PROSSER, 1998 p. 99) diz "os sociólogos se comportam como se fossem cegos. O visual é representado pelo verbal ... os sociólogos devem ficar casados com a palavra escrita?". Rob Walker (*apud* SCHRATZ, 1993, p.70 In: PERIN, 2002, p. 44) também denuncia que muitos pesquisadores sociais parecem se deixar dominar por números e palavras a ponto de perderem o contato com o visual, exatamente numa época em que o visual domina tanto a ciência como a cultura contemporânea. Para ele "o uso de fotos encerra caminhos para se pensar sobre a vida social que escapam das 'armadilhas' da linguagem". E essa é a capacidade que o autor chama para a fotografia na pesquisa poder promover uma "voz" qualitativa diferenciada. Apesar de tudo, na etnografia e antropologia social as fotografias e filmes tem sido muito mais usados que na pesquisa educacional (PROSSER, 1992). O artigo de Prosser (1992) é um caso prático de trabalho fotográfico para entender como foi o processo de união de uma escola, descrito em três etapas (aceitação, aplicação e exploração).

Como continua Perin (2002), retomando as palavras de Walker, não se pode rejeitar as qualidades imaginativas e interpretativas dos dados reais que as fotografias revelam, que as vezes passam despercebidas até mesmo aos olhos do pesquisador mais atento. A fotografia funciona como uma "janela para um dicionário de significados", fazendo com que busquemos em nossa memória um momento que acomode o instante refletido na fotografia (WALKER *apud* SCHRATZ, 1993, p.72). Tal momento em nossa memória é muitas vezes desconhecido, até que o reconhecemos no instante fotográfico. De certa forma, quando nos deparamos com as fotos utilizadas como fonte de dados na pesquisa educacional, construímos ou reconstruímos nossas memórias escolares. A fotografia, além de representar uma *ausência*, plasma uma *posta em cena* (ou *presentificação* de uma existência), e junto com seu significado *manifestado* (relacionado com uma *legitimação* mimética) acarreta um outro [significado] *latente*, que corresponde com sua estrutura profunda ou simbólica, pela que pode ser considerada como uma *imagem-laberinto*, de acordo com as palavras de Brisset (1999). Sendo assim, as fotos podem ser utilizadas como um instrumento de trabalho, e não como uma simples forma de ilustrar outra informação.

Nesta dissertação faço uso de fotografias obtidas da maneira mais natural possível, procurando registrar imagens dos acontecimentos em sala de aula quando os alunos realizavam algumas das atividades propostas.

2.3 O PROCESSO REFLEXIVO NO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Dentro de um modelo integrativo na formação de professores, a prática reflexiva deve ser incluída (DAY, 1993, p. 10). Isto constitui “uma forte tendência no debate

sobre o processo de mudança do professor” (MIRANDA, 2001, p. 132) e como comenta Gimenez (1999), de fato, os anos 90 são considerados a década da reflexão (p. 130).

Zeichner (1993, p. 20 *apud* MIRANDA, 2001), citando o inglês Stenhouse, diz:

Os bons professores são necessariamente autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isso não significa que não queiram ter acesso às idéias criadas por outras pessoas, noutras lugares ou noutras tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as idéias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir aos professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino (p. 134).

Os saberes produzidos pelo próprio professor, segundo Miranda, em nada ficam a dever aos conhecimentos obtidos pela pesquisa acadêmica (2001, p. 135).

A prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre a teoria e a prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática (ZEICHNER, 1993 *apud* MIRANDA, 2001, p. 135).

As diversas fontes do conhecimento profissional do professor se encontram em um *continuum* onde em um extremo estão as experiências de ensino realizadas pelo professor, o qual é conhecido por Schön (1983) como "conhecimento na ação" ("*knowledge in action*") enquanto no outro extremo se encontra o conhecimento gerado pelo estudo (p.ex. leituras, assistência a eventos e cursos, etc.). Outros pesquisadores que tem estudado o

conhecimento do professor podem ser encontrados no artigo de Marcelo (1993), e como diz Oliveira (1998), esta área de investigação sobre o conhecimento do professor é muito dinâmica na atualidade (p. 30).

Por outro lado, as noções de "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação" de Schön são de grande importância para definir os momentos da reflexão; a primeira corresponde com a interação com os estudantes, enquanto que a segunda corresponde com os outros momentos (antes e depois da aula). O professor primeiro atua, depois reflete sobre a ação, e desenvolve novas hipóteses as quais são, mais tarde, testadas em outras ações. Assim, podemos ver um ciclo de ensino, reflexão, desenvolvimento de hipóteses e ações adicionais nas quais essas hipóteses são testadas na aula. Esse processo de reconstrução e análise retrospectiva do fazer, de forma que o professor se distancie da sua prática pedagógica, contemplando-a, analisando-a e re-elaborando-a, permite poder transformá-la –enquanto concepção e enquanto proceder-, transformação das práticas docentes que só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática (PIMENTA, 1996, p. 23).

Japiassu (1996 *apud* FRANCO, 2000) considera a reflexão como a ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam, enquanto Pérez Gómez, na mesma linha de outros autores, considera a reflexão como "a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência" (1998, p. 369 *apud* FRANCO, 2000). Já, Cruickshank e Applegate (1981) definem a reflexão como uma "ajuda para os professores pensar sobre o que aconteceu e de qual outra maneira eles poderiam ter feito para alcançar sus objetivos" (p. 553). Esse processo reflexivo decorrente, Posner (1989) diz que não é novo, pois pode ser encontrado nos trabalhos de pensadores educacionais, como John Dewey (p.ex. 1933), quem de fato dedicou grande parte de seus trabalhos a descrever o quê ele entendia por reflexão.

Como um modo de resumo das extensas descrições que dão Dewey e posteriormente, Shön (1983, 1987, 1991) sobre o processo reflexivo, Stanley (2000, p. 128) apresenta a ordem que segue o processo de reflexão intencionado:

- pensar no acontecido,
- tentar lembrar os incidentes com o maior detalhe possível,
- investigar os motivos dos incidentes,
- re-enquadrar os incidentes à luz de vários marcos teóricos,
- gerar múltiplas interpretações,
- decidir o que há que fazer em relação com a análise do que aconteceu

Florez (2001) a partir de educadores como Bailey, Curtis e Nunan (1998), Crandall (2000a), Farrell (1998), Stanley (1998) e Thiel (1999), resume os benefícios da prática reflexiva que são: flexibilidade, praticidade, profissionalismo, desenvolvimento sustentável ou contínuo e desafio emocional.

Stanley (2000) depois de estudar longitudinalmente as respostas de muitos professores às práticas reflexivas, descobre que: as emoções têm um importante papel, porque ou impedem a prática do processo formal de reflexão ou o estimulam; por outro lado os professores refletem de maneiras muito diversas usando uma variedade de técnicas, ferramentas e estilos, e por último, que “mais que uma simples e abstrata conceitualização, a reflexão é um processo cognitivo e afetivo, cujo desenvolvimento e integração em nossa mente, nosso coração e nossa vida, precisa de tempo e prática” (p. 128-9). Nas conclusões de seu trabalho (*op. cit.*, p. 140-1), esta autora indica que também a dimensão afetiva é parte integrante desse processo reflexivo e que independentemente da variedade de respostas, os

professores tiveram que aceitar três princípios básicos para poder progredir rapidamente no desenvolvimento de uma prática de ensino reflexivo. Estes princípios são:

- Os professores costumam ter reações emocionais durante as situações de ensino-aprendizagem, pelo qual tem que desenvolver habilidades de (a) reconhecimento de suas emoções que são ativadas durante as aulas ou depois das mesmas, (b) do caráter delas e , por último, (c) identificar uma forma para expressar essas emoções, seja em forma de escritura ou de conversação com outras pessoas, etc.
- Os professores são os agentes de seu processo reflexivo, e como tal podem eleger as formas e os meios para por em prática a reflexão.
- Os professores aprendem a refletir através da relação, através da iniciação de diálogos interiores conscientes ou inconscientes sobre sua forma de ensinar, e assim, eles começam a ver sua forma de ensinar correlacionada com a aprendizagem de seus alunos e com todo o contexto de ensino.

Um dos instrumentos que podem ser usados para contribuir com os processos reflexivos dos professores são as auto-narrativas.

Para Connelly e Clandinin (1990) os seres humanos são organismos contadores de histórias que de forma coletiva ou individual, têm suas próprias histórias de vida, e assim, o estudo das narrativas é o estudo das formas como os humanos experimentam a vida. Para estes autores, a pesquisa narrativa é a melhor maneira de representar e entender a experiência que na sua natureza é história. Carter (1993) também argumenta que as histórias de vida podem capturar a riqueza e indeterminação de nossas experiências como professores e a complexidade do nosso entendimento do que é ensinar. Conforme Clandinin e Connelly, (1995, *apud* CHAN e KA-YAN, 2001) nas histórias de vida interage o pessoal e o social.

São pessoais, porque refletem a história de vida pessoal, mas também são sociais, porque refletem os contextos do conhecimento profissional vividos pelos professores.

Essa linha de pesquisa, e as idéias de Clandinin e Connelly, são também apoiadas por Telles (1999), que apresenta a auto-narrativa como uma abordagem qualitativa e autobiográfica ao estudo do conhecimento do professor, a qual visa “promover um contexto para a conscientização crítica de professores a respeito de suas subjetividades, linguagens e pedagogias”. Desse autor são outros trabalhos recentes (2002a, 2002b) nos que defende, no primeiro, a idéia de uma parceria entre pesquisadores e professores e apresenta cinco modalidades de pesquisa qualitativa que podem diminuir a polêmica ou estabelecer elos de ligação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica do professor (que são: a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, os estudos de caso e a pesquisa heurística; enquanto que no segundo trabalho, Telles focaliza e aprofunda melhor na pesquisa narrativa – suas etapas, regras, instrumentos e procedimentos, assim como alguns conceitos-chaves (o conhecimento pessoal prático do professor, suas imagens e filosofias).

Segundo este autor, também é necessário que o professor faça várias distinções, para o qual julgo melhor reproduzir o trecho correspondente:

Do ponto de vista do conhecimento construído na universidade e daquele construído por professores em suas práticas diárias na sala de aula, podemos pensar em diferenças qualitativas e pragmáticas. Os professores estão mais voltados para o "saber fazer", enquanto que os acadêmicos se empenham nas origens, evoluções e construções de paradigmas. Clandinin & Connelly (1995) estabelecem uma distinção interessante para entender a relação entre conhecimento prático e a prática, e entre teoria e conhecimento teórico. Conhecimento prático é o corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor (p.7). Tal conhecimento surge das circunstâncias e dispõe de um conteúdo afetivo para seu possuidor. Prática significa o conhecimento pessoal prático em funcionamento. O termo teoria, por sua vez, gera confusão, porque nele estão implícitas duas idéias: uma é a de um conhecimento codificado, encontrado nos livros. A outra idéia é a de um conhecimento teórico que, além de incluir os resultados codificados da exploração do mundo feita pelo indivíduo, acrescenta, também, seu processo pessoal e individual de compreensão dos fenômenos representados, a metodologia de trabalho, o contexto e o papel do agenciamento humano na pesquisa (TELLES, 2002, p. 99-100).

Essas distinções, de acordo com Telles (*op. cit.*), são importantes para o professor, pois “ajudam a garantir um novo status e voz ao conhecimento do professor” e contribuem para a definição do seu papel de agente no processo de pesquisa. Mais adiante, ele cita a Wolcott que em seu livro "Buscando e Rejeitando a Validade na Pesquisa Qualitativa" diz “mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção” (WOLLCOTT, p.368, *apud TELLES, op. cit.*, p. 114).

Como exemplo da importância que é dada para este tipo de pesquisa, podemos mencionar: o projeto nacional do “Ministerio de Educación de la Nación” da Argentina, intitulado “Documentación de experiencias pedagógicas”, realizado durante 2001 com mais de 500 docentes, no qual se mostram como primeiros resultados, 39 relatos de experiências de professores para proporcionar “um olhar qualitativamente diferente dos processos de desenvolvimento curricular” através de seus atores principais e mais qualificados, os professores (Ministerio de Educación de la Nación argentina, 2002), ou o projeto desenvolvido por várias universidades do estado de Rio Grande do Sul, intitulado “Imagens do professor: significações do trabalho docente”, em que atendeu-se ao imaginário dos professores em serviço e em formação, a través dos relatos orais e escritas autobiográficas de suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2000).

Indicações para melhorar a qualidade das autobiografias dos professores podem ser encontradas no trabalho de Bullough e Pinnegar (2001), no qual é necessário que os leitores possam ver a vida como um todo em relação com o que eles chamam de momentos importantes (“nodal moments”). Na parte desse trabalho, seus autores fazem um resumo dos itens proporcionados como guia para a realização das autobiografias, da seguinte forma:

[...] os artigos precisam ser legíveis e engajadores, os temas devem ser evidentes e identificáveis através da conversação representada pela narrativa apresentada, a ligação entre a autobiografia e a história tem que ser aparente, os temas devem ser importantes para o ensino e a formação do professor, e suficientes evidências devem ser proporcionadas para que os leitores não tenham dificuldades em reconhecer a autoridade da voz, além da sua autenticidade (Bullough e Pinnegar, 2001, p. 20).

Por outro lado, Feldman (2003) a partir do questionamento de uma parte desse artigo, o enriquece acrescentando algumas formas de elevar a validade nesse tipo de pesquisa própria.

Eu me valho destes princípios que não são absolutos ou definitivos, como dizem os próprios Bullough e Pinnegar (*op. cit.*, p.20), assim como das recomendações de Feldman (*op. cit.*) , para tentar construir uma autobiografia que sirva como forma de situar o meu labor pedagógico e a construção e desenvolvimento dos materiais e procedimentos didáticos de interesse.

2.4 OS CONCEITOS DE MÉTODO E ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta dissertação cuja ênfase está na metodologia do ensino de línguas estrangeiras, considero necessário analisar com certo detalhe alguns conceitos didáticos como os de método e abordagem, tal como faço a seguir.

De acordo com Wigdorsky (1998) o conceito geral do termo método ("*method*") foi proposto por Bunge em 1980 como "um procedimento regular, explícito e repetível para conseguir algo material ou conceitual" no ensino de línguas estrangeiras. Já a distinção entre método ("*method*") e enfoque ("*approach*"), segundo ele, é mais difícil de definir. Mackey, em 1965 mostra as etapas de um "*method*", (p. ex, *seleção, gradação, apresentação e repetição*), modificadas a partir das etapas propostas por Fries no seu livro "Teaching and Learning English as a Foreign Language" (1944) de: *seleção, gradação,*

apresentação, exercitação e avaliação. No capítulo 1, Fries explica que o " 'Enfoque Oral' é basicamente um rótulo para uma FINALIDADE que se quer obter, mais que uma limitação descritiva dos recursos permitidos para conseguir essa finalidade" (o destaque é do autor). Wigdorsky continua relatando que nas aulas que ele assistia na época, Fries costumava dizer que "preferia abster-se de usar o termo "*method*" pela sua conotação na filosofia da ciência e assim optou pelo termo "*approach*" que lhe parecia menos pretensioso e comprometedor. Dessa maneira, "*method*" e "*approach*" seriam sinônimos (teriam a mesma denotação, mas não necessariamente a mesma conotação no ensino de línguas).

Fontão do Patrocínio, referindo-se ao tema (1997), explica que muitas vezes o termo "método" é usado pelos profissionais como referência ao livro didático ou conjunto de livros didáticos, e que também pode aparecer relacionado a um conjunto de técnicas ou recursos com características mais ou menos estáveis. Essas visões são de cunho prescritivo, e diferem da visão de método como algo dinâmico e construído. A autora continua, "método é todo o conjunto de experiências, auxiliadas ou não por recursos audiovisuais, com e na língua alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da aula" (p. 60). Assim, para a autora, o método são as experiências que o professor promove na sala de aulas.

De fato muitas vezes quando o professor está ensinando, está também avaliando, e muitas das experiências na aula são calçadas com materiais que podem funcionar como alavancagem para o que vai acontecer. É necessário considerar que muitas vezes os materiais são preparados, o que implica em um sentido de ordenação, de planejamento. E naturalmente este processo todo é perpassado pela concepção que se tem de linguagem e de ensinar e aprender línguas. Estas concepções, que partem da abordagem do professor, tornam-se visíveis quando é analisado o método. Encarado desta maneira, o método torna-se uma ferramenta vigorosa para a formação e auto-formação de professores de línguas (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1997, p. 60).

Allwright (1991a) no seu artigo "A morte do método" afirma que "o conceito histórico de método como um conjunto unificado de respostas formais a todas as

principais questões de como se devem ensinar línguas, deve ser visto hoje como altamente problemático ..." (*apud* ALMEIDA FILHO, 1997, p. 14). Almeida Filho continua com as palavras de Allwright:

as semelhanças entre os diferentes métodos podem ser muito mais importantes para explicar a prática de sala de aula, o método nivela perigosamente os aprendizes como essencialmente iguais, ele desvia energia de preocupações mais produtivas nas questões da implementação, ele incentiva legiões de seguidores muito seguros de seus poderes e, finalmente, oferece um sentido muito superficial ("barato" nas palavras de Allwright) de coerência externa (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 14).

Allwright, segundo Almeida Filho (*op. cit.*) conclui ser possível eliminar o nível "método" da hierarquia clássica de abordagem, método e técnica, proposta por Anthony (1963). Esse nóculo do "como fazer" ficaria em aberto até que os professores justificassem suas técnicas pelos princípios que fossem gradualmente gerando.

Para Assis-Peterson (1999, p. 43) "o melhor método não existe como único e absoluto, simplesmente varia. Varia de acordo com a realidade que enfrentamos, com os alunos que temos, com o nosso estilo de ensinar, com os recursos e materiais disponíveis". A autora ainda ressalta que "as pesquisas mostraram que independentemente do método usado, e contra todos os pesares, os alunos aprendem".

Segundo Pennycook (1989) o termo *método* parece mais ofuscar do que esclarecer nosso entendimento sobre o ensino de línguas. O conceito de método é prescritivo. Ao invés de analisar o que está acontecendo na sala de aula de línguas, ele é uma prescrição para o comportamento de sala de aula. Além disso, o autor afirma que o *método* desempenha um papel importante na manutenção das desigualdades entre os acadêmicos e os professores, isto é, entre a teoria e a prática.

Quando Richards (1984: 19-20) criticou o projeto Bangalore por não ser um experimento verdadeiro e por essa razão pouco poderia ser aproveitado, Prahu contestou (p.

8) que de acordo com Brumfit, tem pouco sentido tratar o ensino de língua, ou qualquer ensino, como se ele pudesse ser prescrito como um resultado da experimentação ou hipóteses preditivas num nível específico (BRUMFIT, 1984, p. 21).

Uma avaliação comparativa dos métodos é difícil, como tem acontecido com a comparação do método audiolingual com o código cognitivo (SCHERER e WERTHEIMER, 1964, SMITH, 1970). Stern diz: "A falta de conclusões destes estudos não significam que a pesquisa foi uma perda de tempo. Os estudos revelaram, de maneira gradual, que os "métodos" não são entidades claramente definidas que podem ser justapostas quando comparadas. Seria uma perda de tempo se a lição não fosse aprendida" (STERN 1983:71 *apud* PRAHBU, 145). Por outro lado, Kelly (1969) no prefácio da sua história do ensino de línguas sugere que "ninguém conhece realmente o que é novo ou velho nos procedimentos de ensino de línguas atuais. Há um certo sentimento de que os especialistas têm gastado seu tempo em descobrir o que outros homens têm esquecido" (KELLY, p. ix *apud* PENNYCOOK, 1989, p. 589).

Por outro lado, como comenta Valette sobre as diferenças entre certos métodos: "as características que os métodos tem em comum são mais numerosos que aqueles que os dividem" (1969, p. 397 *apud* PRAHBU, p. 146). Beretta e Davies (1985) numa tentativa por avaliar comparativamente a validade dos métodos usados no Projeto Bangalore de Prahbu, disseram o seguinte "os resultados da avaliação pode constituir uma 'comprovação' da hipótese central do CTP, mas não a 'prova'. A impossibilidade de um controle totalmente experimental e o potencial de tendência ("bias") na construção da prova faz impossível a generalização" (BERETTA e DAVIES, 1985 *apud* PRAHBU, p. 151).

Entretanto, para Prabhu (1990), dizer que o melhor método varia de acordo com o contexto de ensino não nos desvincula da busca pelo melhor método, pois isso deixa subentendido a existência de determinados métodos para contextos específicos de ensino.

Para ele, a busca pelo melhor método deveria ser substituída por uma busca nas percepções pedagógicas de professores e especialistas, para que o ensino possa se aproximar ao máximo da realidade.

Em uma crítica aos programas de ensino de línguas baseados em tarefas, Sheen (1994) comenta que não se justifica o ponto de vista de Long (1989) e Nunan (1991), os quais apoiados nas diferenças significativas entre o que acontece em sala de aula e o que está prescrito num determinado método em particular, dizem que os métodos não existem porque os professores não os implementam. Este autor sugere que pode ser mais acertado o ponto de vista de aceitar a existência e real importância dos métodos para os professores, e fazer pesquisas sobre como os professores modificam os métodos convencionais e o seu efeito na aprendizagem (p. 131), indicando também que "são claramente necessárias pesquisas sobre os efeitos benéficos relativos das formas de instrução específicas em contextos específicos, levando em conta as condutas em sala de aula de todos os participantes" (p.133).

Katz (1997) é da opinião que as etiquetas metodológicas oferecem poucas imagens sobre o que os professores fazem. Em seu trabalho, foram analisados quatro professores que seguiam idênticos programas, objetivos e textos, em turmas universitárias similares, e a realidade de cada aula foi muito diferente. Como conclui a autora, as diferenças nos estilos de ensinar de cada professor fazendo as mesmas coisas deveriam ser tomadas em conta na hora de analisar as diferenças.

Em seu amplo estudo sobre os professores, Swaffar *et al.* (1982) observaram que os professores normalmente planejam seu trabalho em torno das tarefas e não dos métodos. Sua conclusão foi a seguinte:

As etiquetas metodológicas dadas às atividades docentes não são informativas em si mesmas porque referem-se a um conjunto de práticas na aula universais. As diferenças entre as principais metodologias encontram-se na hierarquização, nas

prioridades outorgadas às tarefas. O assunto que diferencia a prática metodológica, não reside em qual atividade é usada e sim no quando e como (SWAFFAR *et al.*, 1982, p. 31 *apud* NUNAN 1996, p. 135).

Embora o conceito de método possa ser abordado sob vários prismas, como observou-se acima, trabalhos como os de Richards (1990), Assis-Peterson (1999), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Kumaravadivelu (1994), corroboram com a idéia de que a condição pós-método proporciona a autonomia do professor, e este é visto como um investigador de sua própria prática de sala de aula, bem como da prática dos alunos. Segundo Picó (1998a) não se procura um novo método, mas sim uma alternativa ao método. A maioria desses autores reconhece a importância do que Prabhu chama de "*sensu de plausibilidade*", que pode ser definido, de um modo geral, como teorias pessoais, isto é, o professor não segue um método, ele faz uma adequação do que é mais apropriado para determinada situação. "Hoje, o que faz a diferença é o professor refletir criticamente sobre sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque o faz, assim como tentar entender o que, como e porque os seus alunos aprendem" (ASSIS-PETERSON, 1999, p. 43). Prabhu diz que "há um fator mais básico que a escolha dos métodos, a saber a compreensão subjetiva do professor acerca do seu próprio ensino" (1990, p. 72).

Conforme Ericson e Ellett (1982, p. 506, citado por PRAHBU, 1987):

Nossa construção do conhecimento não se dá por generalizações firmes, é mais semelhante a uma boa medida de sentidos: a plausibilidade. Nas pesquisas educacionais, como na educação como um todo, bons critérios devem ser vistos como uma apreciada capacidade intelectual. Os critérios bons poderiam não produzir certezas, mas eles podem produzir interpretações e análises muito mais agudas e poderosas que a mais hábil aplicação do 'método científico' empírico.

Nessa mesma linha, Breen *et al.* (2001) estudou mediante várias técnicas, as práticas pedagógicas de dezoito professores experimentados na Austrália, e as comparou com

os princípios pedagógicos norteadores apontados pelos próprios professores. Se por uma parte, foi mostrada uma diversidade de práticas, que parece confirmar os postulados de Bourdieu sobre o *habitus*, também se mostrou que como um coletivo, exibiram um padrão consistente nas formas que eles pensam sobre seu trabalho e as maneiras como eles atuam em sala de aula, o qual parece estar relacionado com o “senso de plausibilidade” de Prahbu, desenvolvido através do tempo em sala de aula, que lhes permite entender o efeito esperado de certas atividades realizadas na aula (p. 496), senso do qual já foi falado acima.

Tudo exposto anteriormente aqui, que pode dar a sensação de desorientação sobre tudo ao professor iniciante que procura um apoio instrumental para seu trabalho, não significa que não podemos fazer nada ou, apenas, refletir passivamente sobre como nós ensinamos. Ao contrário, o professor deve estar consciente que é o principal agente no processo de aprendizagem, sendo através das próprias experiências realizadas, e a observação e reflexão sobre o que acontece, que se constrói o conhecimento, como já vimos aqui e no sub-capítulo anterior (1.3) dedicado ao processo reflexivo na formação do professor. Ao conhecimento prático, deve ser juntado o conhecimento teórico e das experiências dos outros professores. Quanto mais informado e preparado seja esse professor, estará em melhores condições de fundamentar e explorar alternativas eficazes de ensino nas condições e mudanças de cada aula.

A continuação, exponho algumas das recomendações gerais, tomadas da literatura, que podem ajudar na orientação desse ensino.

Picó (1998b), inspirado em Scarino, Vale, McKay e Clark (1988), resume a opinião atual geral sobre o ensino de línguas segundas em um contexto institucional/educativo, por meio de oito grandes generalizações:

Os estudantes aprendem melhor uma língua quando:

1. São tratados como indivíduos com suas próprias necessidades e interesses;
2. Tem oportunidades para participar no uso comunicativo da língua numa ampla gama de atividades;
3. São expostos a dados comunicativos que resultam compreensíveis e relevantes para as suas próprias necessidades e interesses;
4. Quando focalizam propositalmente determinadas formas, destrezas e estratégias que apóiam o processo de aquisição de uma língua;
5. São expostos a dados sócio-culturais que lhes oferecem uma experiência direta com a(s) cultura(s) da língua meta;
6. São encaminhados para a conscientização do papel e a natureza da língua e da cultura;
7. São informados adequadamente sobre o seu progresso;
8. Tem oportunidades de controlar o seu próprio aprendizado.

Coincidentemente, Billington (1998), em um estudo realizado durante quatro anos com sessenta estudantes adultos mostrou que os estudantes se desenvolveram melhor em um ambiente de estudo com determinadas características. Os sete fatores que promoveram o desenvolvimento (crescimento), segundo ele, foram os seguintes:

1. Um ambiente onde os estudantes se sintam seguros, confortáveis, atendidos, com suas habilidades reconhecidas e respeitadas.
2. Um ambiente que convide à liberdade intelectual, à experimentação e à criatividade.
3. Um ambiente no qual as faculdades dos alunos adultos fossem respeitadas, suas opiniões escutadas e apreciadas.
4. Um aprendizado direcionado pelos próprios estudantes, no qual eles tenham a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

5. Um desafio intelectual superior ao nível de habilidade nesse momento promove um maior crescimento. Se o desafio é pequeno, então o estudante ficará pouco motivado e o aprendizado será menor. Aqueles adultos que tivessem altos níveis de estimulação intelectual, crescerão mais.
6. Os adultos aprendem mais quando os estudantes e professores se envolvem ativamente no aprendizado, interagem e dialogam, trazem novas idéias, os exercícios e experiências são usados para provar fatos e teorias.
7. Existência de mecanismos de retroalimentação.

Posso dizer que o conhecimento por parte do professor destes fatores e condições, podem ajudar e muito, como me ajudaram ao longo do meu desenvolvimento, no direcionamento para a realização de um trabalho mais consciente e fundamentado.

Outras recomendações podem ser encontradas, por exemplo, em Castro (1996), que faz quatro perguntas que ajudam no planejamento das atividades de ensino.

1. De que forma podemos suprir nossa sala de aula com a quantidade adequada de insumo (*input*) interessante e compreensível?
2. O que podemos fazer para propiciar a nossos alunos oportunidades de interagir na língua alvo em contextos comunicativos reais e com propósitos comunicativos reais?
3. O que podemos fazer para aumentar a motivação para que nossos alunos procurem insumo adicional e oportunidades interativas além da sala de aula?
4. O que podemos fazer para desenvolver a percepção do aluno para com os aspectos formais da língua alvo de forma integrada a (e coerente com) uma abordagem interativa centrada no aluno?

Para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos admitindo que o processo de ensino/aprendizagem está formado basicamente pela necessidade de promover um uso "real" e significativo dessa língua, Lozano e Ruiz Campillo (1996) dizem que deverão ser adotados alguns princípios:

- a) É necessário considerar a língua como instrumento de comunicação antes que como objeto de aprendizagem.
- b) O *input* e *output* deverão considerar simultaneamente todos os níveis de comunicação, situando a unidade mínima de trabalho por acima do nível de orações.
- c) A produção e compreensão do aluno deverá responder a um propósito de comunicação real.
- d) Tem que se permitir a liberdade de eleição do aluno com respeito ao que diz, como o diz e com qual instrumento.
- e) Deve-se proporcionar a possibilidade para que o aluno comprove o efeito de sua produção.

Por último, menciono o trabalho de Willis (1999) no qual se enumeram as quatro condições (três essenciais e uma desejável) para que aconteça uma aprendizagem efetiva da língua. Elas são: a) exposição a um *input* compreensível na língua real falada e escrita, b) uso da língua para fazer coisas, c) motivação para escutar e ler a língua e para falar e escrever e como uma condição desejável, a instrução na língua (por exemplo, oportunidades para se centrar na forma) (p. 11-16).

A continuação, farei referência a outro conceito importante e correlato que é a abordagem de ensino.

Almeida Filho em um artigo em que reflete sobre a história do ensino comunicativo no contexto brasileiro e os rumos que deve seguir esse ensino (2001), coloca que:

os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (materialidade de ensino, forma estável de ação pedagógica) para abordagem (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua) (p. 19).

O conceito chave de abordagem acima mencionado tem sido amplamente comentado por Almeida Filho (p.ex.: 1993, 1997, 2001). Este construto pode ser explicitado como a força sintética, potencial proveniente de um conjunto de crenças, pressupostos e princípios, revelados à guisa de hipóteses e contra as que se contrapõem outras forças - as idéias de: diretores, autores de material didático, avaliadores e outros, assim como a cultura de aprender dos alunos e os filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro do professor-que nos fazem atuar de maneira específica em nossas salas de aula.

Almeida Filho (2001, p. 20-21) explica que são seis os conceitos que formam o construto da abordagem, os quais se equacionam de modo diferente em cada caso de ensino/aprendizagem. São eles:

- um conceito de aluno aprendente de língua como pessoa em processo de socialização humanizadora;
- um conceito de língua estrangeira e de linguagem humana;
- um conceito de aprender língua estrangeira outra que não a L1;
- um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela;
- um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la)

- um conceito de papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor.

A abordagem está num nível superior a dos métodos, materiais e avaliação, e estes, aos das técnicas, recursos e instrumentos de ação.

Complementando o que já foi dito anteriormente com partes da definição de abordagem do “Longman Dictionary”, retirado e adaptado de Almeida Filho (1997, p. 17-8):

[...] A força da abordagem provém da energia da motivação para ensinar, opera com "matéria-prima" de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências. Os implícitos são teoria informal subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os explícitos são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados. Pode resultar contraditória a força da abordagem como resultado de posições teóricas conflitivas das três vertentes de que decorre a teoria: a concepção de linguagem (de língua, linguagem humana, língua estrangeira), a concepção de ensinar línguas, e a concepção de aprender/adquirir línguas. Nessas vertentes podemos incluir ainda a concepção básica de Homem em processo de humanização via aprendizagem de língua, os papéis e atitudes de professor e aluno/aprendiz, e a concepção de sala de aula de que se parte para produzir o ensino. A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases do planeamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas. O termo abordagem se relaciona (e muitas vezes se confunde na literatura) com método e técnica em relação aos quais é superordenado ou superior hierárquico. São exemplos de abordagem a contemporânea e multifacetada abordagem comunicativa e a abordagem formal ou gramatical dos movimentos de ensino historicamente anteriores.

A abordagem caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua que se dá através de uma combinação de competências (saberes e habilidades em várias composições), cada uma representada num nível específico de desenvolvimento em termos de funções que exercem, da implicitude ou explicitude dos elementos, da consciência e refinamento teórico com que podem operar. Segundo Almeida Filho (2001, p. 20), estas competências são as seguintes: (a) a competência implícita (que se desenvolve em nós a partir

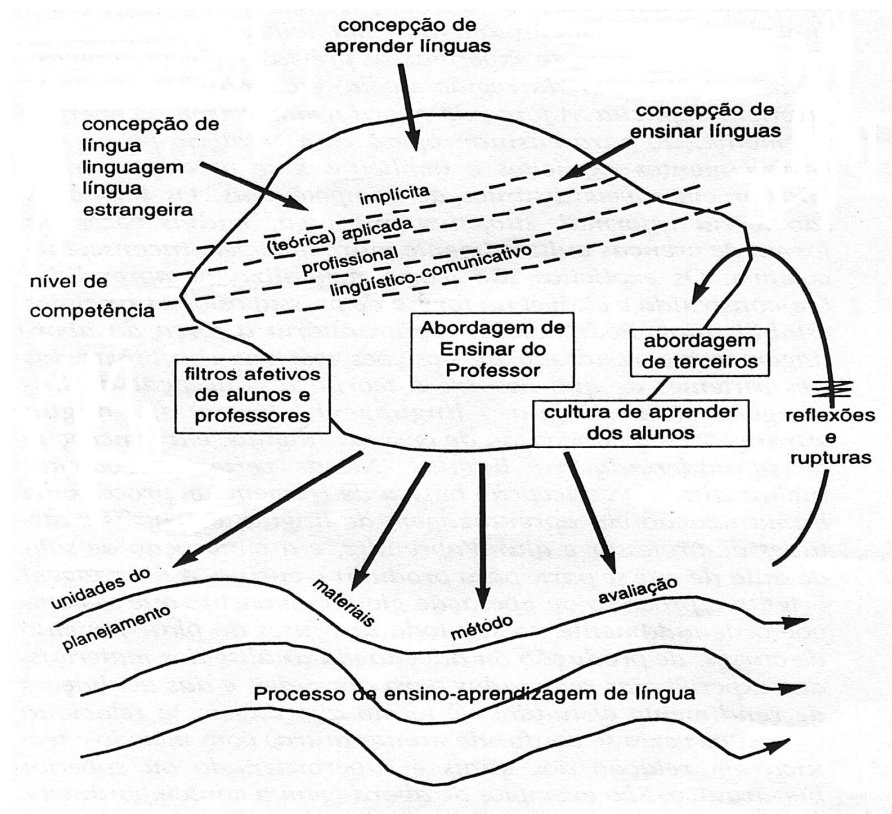
das experiências de aprender língua(s) que vivemos; (b) a competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar); (c) a competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos); (d) a competência lingüístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e; (e) a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes)

Na figura seguinte (Figura 1) pode-se ver um diagrama que sintetiza o acima exposto, retirado de Almeida Filho (1997, p. 18). Nesta, e outras versões do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (p.ex.: 1993, 1996), pode-se ver que o planejamento tem uma grande importância e este é norteado pela abordagem. O planejamento de um curso a rigor, segundo Almeida Filho, constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o do ensino-aprendizagem de línguas.

Como diz Viana (1997), no histórico das abordagens aconteceram duas grandes vertentes: uma de base gramatical e outra de base comunicativa. Mais modernamente, a estrutura formal da língua foi deslocada de sua posição central, e de ser considerada "o objeto de estudo em si mesma. As tendências mais significativas das metodologias modernas de ensino de línguas são, talvez, um "pluralismo metodológico dentro do paradigma comunicativo" em que as características mais positivas estão "sendo absorvidas" por um cânone geral. (TRIM, 1992 *apud* VIANA, 1997). Esse cânone a que ele se refere poderia ser o que Almeida Filho (1994) chama de tendência comunicativa progressista", e tem o foco "no sentido; no aprendiz, seus interesses, necessidades e fantasias; no professor consciente que explica o que faz; na autenticidade, nos conteúdos reais, na verossimilhança, na competência comunicativa e na fluência, nas funções comunicativas em recortes comunicativos de ação (tarefas, atividades completas, na consciência crítica da linguagem, na consciência da cultura

alvo com compreensão e tolerância, no desenvolvimento pessoal do aluno e professor e numa visão ampla do processo de comunicação" (VIANA, *op. cit.*, p. 37-38).

Figura 1- Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 18).



Por último, gostaria de comentar aqui, o trabalho de Hadley (2001), em que mostra como no pêndulo do ensino de línguas estamos voltando para o ensino do conteúdo e da forma, motivado em parte, pelo crescimento da lingüística do corpus, das ferramentas computacionais e dos estudos do discurso oral e escrito. Nas conclusões de seu artigo, Hadley recomenda que é melhor se manter numa posição intermédia dentro das tendências cíclicas do pêndulo e do “turbilhão metodológico”, sendo mais importante investir na melhor preparação e qualificação dos professores que precisam refletir sobre suas crenças como educadores acerca do passado e o presente do ensino de línguas, para tentar procurar novas formas inovadoras de ensino para os seus alunos.

O conhecimento por parte do professor sobre este construto dinâmico e globalizador da abordagem de ensino, assim como seu papel ativo na construção de um método adequado à situação específica de suas aulas, são assuntos de grande importância, e que confesso que me foram muito importantes desde que tive conhecimento deles.

Depois de ter visto estes conceitos chaves na metodologia de ensino de LEs, passo a descrever e fazer a revisão bibliográfica sobre uma das alternativas possíveis que é o uso de tarefas no ensino das Línguas Estrangeiras.

2.5 AS TAREFAS NO ENSINO DE LÍNGUAS.

2.5.1 Definição e desenvolvimento do conceito de tarefa para o ensino de línguas.

O enfoque de ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT)¹³, parece ter sido usado de forma massiva, por primeira vez por Prahbu, Sinclair e D. Willis (J. WILLIS, 1999). Javier Zanón, um destacado especialista espanhol, em seu primeiro artigo sobre o ELBT, diz o seguinte: "o ensino de uma língua estrangeira não se pode reduzir ao domínio dos conteúdos necessários para a comunicação senão que deverá necessariamente incorporar o exercício de processos de comunicação em língua estrangeira como elemento essencial na preparação do curso" (ZANÓN, 1990), e esse é um dos objetivos perseguidos por este enfoque.

O conceito de tarefa tem sido tratado por numerosos especialistas desde vários pontos de vista e existem numerosas definições dele. Além de ser usado de diversas maneiras em outros setores; dentro da própria área de ensino de línguas, diferentes definições

¹³ "Task-Based Language Teaching" ou "TBLT" em inglês.

surgiram depois de seu uso ou definição no Projeto Bangalore, em 1979, por Prabhu (PRAHBU, 1987).

O grande interesse pelo ELBT nos últimos anos deve-se ao fato de que ele é um termo de igual importância tanto para pesquisadores na aquisição de segundas línguas quanto para os professores (ELLIS, 2000; PICA, 1997) e é visto de maneira diferente por uns e outros. Os pesquisadores, por exemplo, podem ver a tarefa em termos de um conjunto de variáveis com impacto no desempenho e a aquisição de língua, enquanto que os professores a podem ver como uma unidade de trabalho dentro de um esquema de trabalho geral (BYGATE, SKEHAN e SWAIN 2000 *apud* ELLIS, 2000). Fazer um levantamento dos diferentes definições existentes para o termo, foi um dos objetivos do artigo de Zanón de 1995, assim como do trabalho de Almeida Filho e Barbirato (2000). Aqui, eu tentarei proporcionar uma imagem sobre o que é entendido como tarefa pelos diversos autores, usando o menor número de exemplos possíveis.

Prabhu (*op. cit.*) na descrição de seu “Communicational Teaching Project” (CTP) começa definindo o que ele entende como uma tarefa: “Uma atividade que requer que os alunos cheguem a um resultado a partir da informação proporcionada por meio de alguns processos do pensamento, que permitam aos professores controlar e regular esse processo” (PRABHU, *op. cit.*, p. 24).

Esta definição não é muito clara do que pode ser uma tarefa e o que não pode. Prabhu explica melhor este ponto quando define quatro tipos de atividades em sala de aula: “centrada em regras”; “centradas na forma”; “significativas” e “centradas no significado” (PRABHU, *op. cit.*, p. 27). O projeto favoreceu as “atividades centradas no significado” e a exclusão dos outros três tipos, que foram vistas como vantajosas nas metodologias existentes anteriormente. Prabhu parece usar aqui uma idéia similar à do Enfoque natural de Krashen que rejeita o ensino da gramática de maneira explícita, à espera

de que os alunos deduzam as regras da gramática a partir de um *input* suficiente (LONG e CROOKES, 1992, p. 36) sem se centrar muita na correção.

Xavier (1999), ao analisar a definição de tarefa de Prabhu diz que "de acordo com essa definição, a resposta ou resultado final de uma tarefa é fruto de algum processo cognitivo como a inferência, dedução e raciocínio prático. São esses processos, portanto, que possibilitam aos alunos compreender as informações do insumo e elaborar uma nova informação a partir da já existente. O professor, por sua vez, desempenha o papel de controlador e regulador, ou seja, ao propor duas versões de uma mesma tarefa (pré-tarefa e tarefa). Prabhu (*op. cit.*) determina que a primeira versão deve ser feita com toda a classe sob a orientação e controle do professor, enquanto que a segunda deve ser realizada pelos próprios alunos individualmente, com a assistência do professor quando solicitada. É possível deduzir, portanto, que o aspecto cognitivo é o que caracteriza uma tarefa, segundo Prabhu, e não o seu lado social/ interacional" (p. 30).

Candlin em seu artigo de 1987, proporcionou uma definição mais detalhada de tarefa que a de Prabhu:

Um conjunto de atividades diferenciadas, seqüenciadas e problematizadoras que envolvem alunos e professores na seleção conjunta a partir de variados procedimentos comunicativos e cognitivos aplicados ao conhecimento novo e existente em uma exploração e execução coletiva dos objetivos previstos ou emergentes em um contexto social. (p.10).

Nesta definição entram conceitos relevantes como o do “conhecimento já existente” e de “atividades geradoras de problemas que os estudantes devem resolver”.

Almeida Filho e Barbirato (2000) oferecem uma outra definição de tarefa, neste caso retirada de um dicionário de Linguística Aplicada, na qual seus autores dão uma perspectiva mais pedagógica ao termo:

Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta a um input verbal ou não verbal). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita, ouvir uma instrução e executar uma ordem, orientar um colega a desenhar algo que está oculto, completar em grupo em problema com vazios de informação, podem ser referidas como tarefas, podendo envolver a produção de linguagem ou não. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa. Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de línguas mais comunicativo... desde que se propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai além da prática da língua pela língua." (RICHARDS, PLATT e WEBER, 1986, p. 289 *apud* ALMEIDA FILHO e BARBIRATO *op. cit.*, p. 24-5).

Para os autores dessa definição, embora seja preciso trabalhar com linguagem, pode ou não uma tarefa envolver a produção de linguagem. A tarefa é um meio pelo qual o aluno processa ou compreende a língua-alvo para poder expressar uma resposta, seja ela verbal ou não-verbal. Também, se sugere que a tarefa ideal para o ensino comunicativo de língua é aquela que promove uma interação com propósito comunicativo e chama a atenção sobre a necessidade de ter tipos diferentes de tarefas. Os exemplos fornecidos na definição acima (p.ex.: "desenhar um mapa ao ouvir uma fita" e "ouvir uma instrução e executar uma ordem") são atividades pedagógicas que envolvem um propósito comunicativo, isto é, o de comunicar uma resposta a partir da compreensão do insumo.

Ellis (1998) também considera essa mesma definição de Richards, Platt e Weber, como talvez a mais útil de todas, por várias de suas características: 1) tem a ver com uma atividade de algum tipo (p.ex., escrever ou realizar uma ação), 2) tem um resultado que indica quando ela foi completada e 3) precisa de uma compreensão ou produção de língua ou ambas. Ellis (*op. cit.*) acrescenta uma quarta característica distintiva do que é uma tarefa, tomada de Nunan, 4) uma tarefa precisa que o estudante focalize a sua atenção mais no significado que na forma.

O propósito pedagógico das tarefas pode ser visto também em outras definições, como a de Breen (1987a) em que são especificados três elementos essenciais de uma tarefa: objetivo(s), conteúdo(s) e procedimentos metodológicos:

[...] qualquer iniciativa para uma aprendizagem da língua que esteja estruturada, possua um objetivo concreto com seu conteúdo respectivo, um procedimento de trabalho já especificado e uma variedade de resultados para os que realizam a tarefa (BREEN, 1987, p. 23).

Breen acrescenta que:

'Tarefa' é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de resultados para os que a realizam. [...] [É] uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua - de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão (p. 23).

Como se pode ver aqui, Breen entende a tarefa como uma “variedade de planos de ação”, que resulta em diferentes aprendizagens, considerando que cada indivíduo chega a um determinado resultado. Para ele, os elementos de uma tarefa não determinam, necessariamente, o conteúdo que o aluno vai aprender ou, a maneira como ele vai realizá-la. Quando um aluno encontra-se com uma tarefa, tenta reinterpretá-la, gerando uma tarefa real e um processo, sendo através dessa re-interpretação que os alunos: "(i) mudam o conteúdo com potencial para a aprendizagem em conteúdo realmente aprendido [...] e (ii) utilizam seus próprios procedimentos para realizarem a tarefa de acordo com suas formas preferidas de trabalho, desconsiderando, assim, as instruções explícitas (BREEN *op. cit.*, p. 38). Diante disso, os "planos de ação" determinados para as tarefas serão sempre "irreais" ou "ideais", como atesta Breen. Entretanto, eles precisam ser especificados como forma de mapear a ação

ou propor maneiras básicas de como proceder. O conteúdo de uma tarefa, por sua vez, será sempre considerado potencial, para este autor, uma vez que é o próprio aluno que redefine o que vai ser aprendido.

A definição de tarefa que da Penny Ur é a seguinte:

uma tarefa é essencialmente orientada à realização de um objetivo: ela precisa do grupo ou dupla, para atingir um objetivo que é expressado normalmente como um resultado observável como pode ser anotações curtas, a organização de itens desordenados, um desenho, um resumo falado. Este resultado deve ser obtido só por interação entre os participantes: assim dentro da definição de uma tarefa você pode encontrar instruções (para os alunos) como: 'chegue a um acordo' ou 'encontre outros com a mesma opinião' (1996, p. 123-4).

Nunan (1991, p. 279) caracteriza o enfoque por tarefas da seguinte forma:

- 1) Uma ênfase no aprendizado para comunicar através de interação na língua alvo.
- 2) A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
- 3) Oportunidades para os alunos focalizarem não só a língua como também o próprio processo de aprendizado.
- 4) Um aumento das experiências pessoais do aluno como importantes elementos contribuintes do aprendizado na aula.
- 5) Uma tentativa de relacionar o aprendizado na aula com uma ativação da língua fora da aula.

Embora o tema da “autenticidade” dos textos introduzidos na tarefa proposta em sala de aula pode ser discutível, considero muito útil essa última definição dada por Nunan (1991).

O ELBT está compreendido em diversos programas curriculares. No Brasil, o Programa Curricular Nacional de 5ª a 8ª Série do ensino fundamental, embora no início se focaliza no ensino de leitura, na sua seção de "Orientações didáticas" considera como importante a noção de "tarefa" comunicativa sobre a qual diz de maneira muito completa:

[...] No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. Esse uso da linguagem pode se dar tanto em relação à produção quanto à compreensão, em níveis variados do conhecimento sistêmico e da profundidade da compreensão exigida. Por exemplo, uma tarefa pode pedir como resposta uma representação gráfica, um mapa ou roteiro, uma lista de instruções ou o preenchimento de um formulário. O objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem, por meio do engajamento do aluno em um tipo de atividade que corresponda na sala de aula a tarefas da realidade extra-classe. O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema lingüístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido. As tarefas, assim, integrando as dimensões interacional, lingüística e cognitiva da aprendizagem de Língua Estrangeira, funcionam como experiências construtoras da aprendizagem.

Como componentes de uma tarefa, podem-se listar os seguintes:

- o insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda.

Alguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que o outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas.

As tarefas correspondem, de preferência, a atividades comunicativas do mundo extra-classe, mas às vezes representam uma simulação, na sala de aula, de comportamentos do mundo extra-classe, vivenciados em jogos, por exemplo." (SEF, 1998).

O "Plan Curricular" do Instituto Cervantes da Espanha (1994) tem como conceito o mesmo de Nunan acima exposto, mas imprime à tarefa uma concepção de maior valor instrumental, para ser utilizada em um plano pedagógico como a unidade de trabalho que permite dar sentido ao conjunto de atividades realizadas na aula. Uma concepção semelhante pode ser encontrada em Murcia (1991) quando, pensando no contexto escolar, diz que tarefa: é “uma unidade de trabalho que leva à execução de uma série de operações cognitivas, de comunicação e socialização, assim como à manipulação de materiais (lingüísticos e não lingüísticos), que conduzem à resolução de um problema real pré-estabelecido ou para a obtenção de determinados resultados (prefixados ou não) por meio da utilização da L2”.

Para Zanón (1990, 1995) se a ênfase da tarefa é na manipulação da informação, isto é, se os alunos prestam mais atenção no significado que nos processos formais, fala-se da tarefa comunicativa. Se a atividade dos alunos esta centrada nos conteúdos lingüísticos (nas formas) estamos diante do que alguns autores chamam de tarefas pedagógicas possibilitadoras (LONG, 1994; ESTAIRE e ZANÓN, 1994 *apud* ZANÓN, 1995). De maneira diferente, no esquema das relações entre os diversos tipos de atividades comunicativas proposto por Almeida Filho e Barbirato (*op.cit.* p. 28) , as tarefas encontram-se dentro do grande grupo de atividades relevantes ao processo de ensino/aprendizagem (aquisição) como um dos ambientes para viver comunicação, separado das ferramentas para focalizar a forma as quais corresponderiam com as “tarefas pedagógicas possibilitadoras” de Zanón.

Outras classificações de tarefas são acrescentadas por Peris em um artigo de 1999: a) de acordo com o objetivo que elas têm, pelo qual pertencem ou estão direcionadas a quatro campos diferentes: comunicação lingüística, forma lingüística, conteúdos temáticos e sócio-culturais e aprendizagem da língua; b) pela estrutura e extensão: simples (se consta de

só uma tarefa) ou complexas (se contêm várias tarefas simples ou sub-tarefas); c) por sua autonomia em relação com as outras tarefas: finais (quando representam o final de um ciclo mais o menos longo, ou capacitadoras, as quais estão subdivididas em prévias ou capacitadoras propriamente ditas, e derivadas (se são realizadas como avaliação de uma tarefa final) (PERIS, 1999, p. 32). Outra classificação de tarefas é proporcionada por Willis (1999): tarefas fechadas (altamente estruturadas e com fins específicos) e tarefas abertas (mais livres) (p. 28).

A seguir, apresentarei algumas das interpretações e propostas dos que são considerados os principais autores interessados nesse enfoque, tentando ilustrar assim o desenvolvimento das idéias acerca do uso das tarefas no ensino de línguas.

Embora Prabhu não tenha sido o criador da aprendizagem de línguas mediante tarefas, o chamado “Bangalore Project” dirigido por ele, discutido em Beretta e Davies (1985) e depois pelo próprio Prabhu com mais detalhes (1987) é, talvez, o primeiro caso e o melhor registrado de um curso completo apoiado no uso de tarefas. A partir dessas experiências, muitos outros têm usado tarefas, porém com algum desacordo sobre o que é exatamente uma tarefa sendo definido esse termo desde diversos pontos de vista, como já foi tratado acima.

No Projeto Bangalore descrito por Prahbu, foram usados três tipos de atividades: lacuna de informação (*"information-gap"*), lacuna de raciocínio (*"reasoning-gap"*) e lacuna de opinião (PRAHBU, 1987, p. 46-7), no qual se iniciou com uma preferência por atividades de opinião, passando rapidamente para as atividades de vazios de informação e de raciocínio e houve uma preferência por estas últimas. O termo de "tarefa" no livro de Prahbu, já visto acima, refere-se normalmente a esse tipo de atividade.

Estes três tipos de tarefas consistiam no seguinte:

1. Lacuna de informação: Acontece uma transferência de informação específica de uma pessoa a outra - ou de uma forma a outra ou de um lugar a outro- em que geralmente é preciso- uma decodificação ou codificação da informação na língua ou a partir da língua. Um exemplo seria uma atividade realizada em dupla na qual cada membro possui uma parte da informação e tenta explicá-la oralmente para o outro.
2. Lacuna de raciocínio: Implica na obtenção de nova informação a partir de uma informação determinada através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou por percepção de relações ou padrões. Um exemplo seria a preparação de um horário de um professor baseando-se nos horários de aulas proporcionados. Esta atividade implica também a compreensão e transmissão de informação como em uma atividade de vazão de informação, mais a informação que será transmitida não é idêntica à compreendida inicialmente. Acontece um processo de raciocínio que conecta ambas informações.
3. Lacuna de opinião: Consiste na identificação e articulação de uma preferência pessoal, um sentimento ou atitude em resposta a uma situação determinada. Um exemplo seria completar uma história ou participar numa discussão sobre um problema social, assim não se espera que o resultado seja o mesmo em diferentes indivíduos ou momentos.

Alguns conceitos importantes como o de um grau de desafio razoável nas tarefas ("*reasonable challenge*"), o uso de uma linguagem simplificada por parte do professor, a distinção entre a produção, empréstimo e reprodução na produção dos alunos e a importância de uma correção sistemática frente às correções incidentais normalmente feitas pelo professor são alguns conceitos e idéias de importância pedagógica, apresentadas no

capítulo 3, intitulado, "Ensino" do livro de Prabhu (1987) os quais considero de interesse fundamental.

Prabhu organiza a programação do curso a partir das tarefas surgidas da análise das necessidades da língua estrangeira na vida real (descrever uma viagem, protestar por um mau serviço, fazer um resumo de um texto). Aqui, as tarefas são sempre pedagógicas ou de aprendizagem, segundo García Santa-Cecilia (*op. cit.* p. 78) e cada tarefa trabalha-se em três etapas:

- 1- Pré-tarefa: Na qual se explica a atividade a realizar, seu nível de dificuldade, se proporciona o material lingüístico e se trabalha em grupo para solucionar as demandas gramaticais, lexicais, funcionais, etc. que terá a tarefa.
- 2- Tarefa: Onde os alunos realizam a atividade comunicativa central.
- 3- Feedback: análise e avaliação do trabalho realizado e do nível de consecução da tarefa. Se prepara um plano de revisão e aperfeiçoamento (gramatical, fonético, etc.).

Candlin indica que o problema de Prabhu é uma imprecisa gradação e seqüenciação das tarefas, mostrando como as tarefas podem gradualmente ser feitas mais complexas por meio de aumento de elementos como a “carga cognitiva”, a “ênfase comunicativa”, a “particularidade e generalização”, “complexidade do código e densidade interpretativa”, “continuidade do conteúdo”, e “continuidade do processo” (CANDLIN *op. cit.*, p. 19-20). Como exemplos simples deste aumento de dificuldade, podemos pensar em uma conversa de duplas de alunos apresentando um outro aluno ao grupo, que seria um caso de aumento na ênfase comunicativa; já em uma situação em que em vez de responder perguntas do tipo de verdadeiro ou falso sejam realizadas perguntas aos alunos sobre as suas

conclusões de um texto lido, seria um caso de aumento da densidade interpretativa. A gradação e organização das tarefas será tratada com maior detalhe mais adiante.

Em 1989, David Nunan lançou um livro sobre o tema das tarefas intitulado "*Designing Tasks for the Communicative Classroom*" cuja versão em espanhol apareceu em 1996¹⁴. Nesse livro, onde o autor não quer falar de "métodos", seu propósito principal é "proporcionar ao professorado um marco para a análise das tarefas de aprendizagem que possa ajudar na seleção, adaptação ou criação de tarefas próprias" (p. 2).

Nunan apóia que um currículo com um enfoque mais flexível, onde os conteúdos e as tarefas são desenvolvidos em conjunto, normalmente conduz a um produto final mais satisfatório e coerente que o enfoque "tradicional" do desenho curricular, e assim, a idéia da tarefa adquire uma relevância imediata para o trabalho de planejamento e preparação de aulas e unidades dos professores (p. 17).

Esse livro apresenta uma justificativa do uso das tarefas. Também trata da diferenciação entre tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas –sendo estas últimas de maior caráter psicolingüístico-, os diversos componentes, tipos e objetivos das tarefas, de acordo com a visão de vários autores, assim como o papel dos alunos e professores nos cursos baseados em tarefas, além das diferentes escalas de gradação de atividades, as maneiras de integrar as diversas tarefas, e por último, um capítulo dedicado às tarefas e a formação dos professores, pois o autor considera o professor como a variável fundamental na situação de ensino, sendo criador ativo de seus próprios materiais e atividades (p. 134-5).

Long e Crookes (1992) se apóiam nas pesquisas em aquisição de segundas línguas para incluir em seu enfoque um foco na forma (*op. cit.*, p. 42). Eles também comentam a importância da análise de necessidades para decidir quais tarefas devem ser selecionadas, sugerindo que para decidir quais tipos de tarefas devem se desenvolver com os

¹⁴ As citações que aparecem nesta dissertação foram realizadas a partir da edição em espanhol "El diseño de tareas para la clase comunicativa" (NUNAN, 1996).

alunos, é preciso determinar quais são as tarefas que os alunos terão que resolver na vida real, e logo adaptá-las às tarefas pedagógicas (p. 44). Isto está relacionado com a idéia de aulas centradas no aluno (por exemplo, ver Nunan, 1988a). Contudo, é necessário fazer ressalvas sobre os problemas práticos em obter uma análise de necessidades suficiente e encontrar e preparar os materiais adequados para satisfazer essas necessidades.

O livro de Jenny Willis "*A Framework for Task-Based Learning (TBL)*" (1996) é uma guia sobre como os professores podem usar o enfoque por tarefas em suas aulas. Esta autora coloca que a transição para este enfoque é fácil e possível, e proporciona uma boa descrição de como ensinar seguindo este enfoque. Willis (*op. cit.*) seguindo a mesma linha de autores como Long, Crookes e Skehan, que indicam para incluir um foco na forma neste enfoque.

É interessante que Willis apóia a prática de uma gramática explícita, embora não se incluía a prática controlada da língua como uma "tarefa" (p. 25), ela considera que vale a pena fazê-lo na etapa do foco na língua (p.140). Ela também encoraja aos professores para usarem técnicas explícitas de correção, de maneira diferente a Prabhu, mas assegurando-se que a correção tenha lugar numa etapa apropriada da lição (p.141) (e não durante a tarefa, por exemplo).

Willis apóia o uso pelos professores de diferentes tipos de recursos e considera que os materiais autênticos são mais confiáveis que aqueles produzidos especialmente para o ensino de línguas (p. 69). Willis, também explica como um LD pode ser adaptado para ser usado com o enfoque por tarefas (p.145), com a sugestão de que qualquer manual pode ser usado. Um outro exemplo de como modificar alguns dos exercícios tradicionais que se encontram nos LDs para seguir um enfoque por tarefas, pode ser visto, também, no artigo de Rooney (2000).

As pesquisas com tarefas continuam, e nos últimos anos se enfocaram no ensino colaborativo e a interação mediados por computadores, temas que são de interesse atual, devido aos avanços das Novas Tecnologias e Internet e suas implicações para o crescente ensino a distância. Como exemplo disto, citarei o trabalho recente de Doughty e Long, intitulado “Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning” (2003), que como seu nome indica, está focalizado no Ensino a Distância, mas que é de utilidade também para o ensino presencial (ver Tabela 2), pelos dez princípios metodológicos gerais (PM) que apresentam, junto com as formas de implementação, baseados nos conhecimentos existentes no momento sobre as tarefas¹⁵, atendendo estes princípios aos seguintes aspectos: as atividades, o *input*, o processo de aprendizagem e os aprendizes.

¹⁵ Por não ser do interesse nesta dissertação, a terceira coluna intitulada “CALL Implementation” (“Implementação do Ensino de Línguas Assistido por Computadores”, em inglês), foi eliminada.

Tabela 2- Princípios metodológicos para ensino de línguas (adaptado de DOUGTHY e LONG, 2003, p. 52).

| | Princípios | Implementação da L2 |
|---------------------------------|---|--|
| ATIVIDADES | | |
| PM1 | Usar tarefas, não textos, como unidade de análise. | Ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT; tarefas principais (“ <i>target</i> ”), tarefas pedagógicas, seqüenciamento das tarefas) |
| PM2 | Promover o aprendizado fazendo. | |
| INPUT | | |
| PM3 | Gerenciamento do <i>input</i> (“ <i>elaborate input</i> ”) (não simplificá-lo; não usar somente “textos autênticos”). | Negociação de significados; modificação interativa; elaboração |
| PM4 | Proporcionar um <i>input</i> rico (não pobre ou cortado.) | Exposição a fontes variadas de <i>input</i> |
| PROCESSO DE APRENDIZAGEM | | |
| PM5 | Encorajar uma aprendizagem indutiva (“ <i>chunk</i> ”). | Instrução implícita |
| PM6 | Foco na forma. | atenção; mapeamento forma-função |
| PM7 | Proporcionar <i>feedback</i> negativo. | Proporcionar <i>feedback</i> dos erros (p.ex.: respostas remodeladas “ <i>recasts</i> ”); “correção” de erros. |
| PM8 | Respeitar os processos de desenvolvimento / “programas do próprio aluno”. | Determinar o momento, a hora, da intervenção pedagógica de acordo com a disponibilidade para o desenvolvimento. |
| PM9 | Promover uma aprendizagem colaborativa/cooperativa. | Negociação de significados, modificação interativa. |
| APRENDIZES | | |
| PM10 | Individualizar a instrução (conforme as necessidades comunicativas e psicolinguísticas). | Análise de necessidades; consideração das diferenças individuais (p.ex.: memória e aptidão) e as estratégias de aprendizagem. |

2.5.2 Gradação das tarefas

Conforme Skehan (1998, p. 97), para que uma seleção pedagógica das tarefas possa ser mais efetiva “é importante classificar os tipos de tarefas de acordo com seu grau de dificuldade”. Nas observações realizadas em sala de aula, podemos comprovar a importância deste fator; por isso, dedicarei uma parte desta revisão, à classificação e regulação das tarefas pelo grau de dificuldade das mesmas.


Nunan dedica parte do seu livro já citado sobre tarefas (1989/1996) para o tema da gradação das tarefas (capítulos 5 e 7.3), e apresenta os critérios de vários autores nesse sentido, dos quais mostrarei a continuação somente alguns.

Por exemplo, para Brindley (1987), a dificuldade da tarefa está determinada pela inter-relação dos fatores aluno, tarefa e texto (ver Figura 2), enquanto que para Nunan (1985), a dificuldade está baseada no tipo de resposta exigida para o aluno (ver Figura 3).

Figura 2- Critérios de dificuldade da tarefa de Brindley (1987 *apud* NUNAN, 1996, p. 142-3).

| Mais fácil | ➔ | Mais difícil |
|---|---|--|
| Aluno | | |
| Sente-se seguro ante a tarefa | | Não se sente seguro. |
| Está motivado para realizar a tarefa | | Não está motivado. |
| Possui os conhecimentos prévios necessários. | | Carece de experiências prévias. |
| Pode aprender no ritmo imposto. | | Não pode aprender no ritmo imposto. |
| Possui as habilidades lingüísticas necessárias. | | Não tem as habilidades lingüísticas necessárias. |
| Tem os conhecimentos culturais necessários. | | Não tem os conhecimentos culturais necessários. |
| Tarefa | | |
| Baixa complexidade cognitiva. | | Alta complexidade cognitiva. |
| Consta de poucos passos. | | Consta de muitos passos. |
| Está acompanhada de muito contexto. | | Carece de contexto. |
| Tem possibilidade de muita ajuda. | | Sem ajuda. |
| Não precisa correção gramatical. | | Precisa correção gramatical. |
| Dispõe de tudo o tempo que precisar. | | Dispõe de pouco tempo. |
| Texto | | |
| Curto, não denso (poucos dados). | | Longo e denso (muitos dados) |
| Apresentação clara. | | Apresentação confusa. |
| Muitas pautas contextuais. | | Poucas pautas contextuais. |
| Conteúdo conhecido, cotidiano. | | Conteúdo desconhecido. |

Figura 3- Critérios de dificuldade da tarefa de Nunan (1985 *apud* NUNAN, 1996, p. 143).

| Mais fácil | |
|---|--|
|  | <p>Compreensão</p> <p>Escutar / ler sem resposta Escutar / ler, resposta não verbal</p> |
| | <p>Produção</p> <p>Escutar / ler, resposta verbal.</p> |
| | <p>Interação</p> <p>Escutar / ler e repetir / copiar Escutar / ler, exercício de repetição Escutar / ler, resposta com significado.</p> |
| Mais difícil | <p>Escutar / ler, ensaiar Escutar / ler, jogos de rol Escutar / ler, resolver problemas, chegar em uma conclusão.</p> |

a

e

coloca exemplos dos mesmos (1996, p. 98-117). Segundo ele, a dificuldade da tarefa, em primeiro lugar, pode ser afetada pela “informação de entrada”, a qual compreende:

- a informação de entrada,
- a longitude do texto,
- a densidade proposicional (isto é, a quantidade de informação que tem o material de entrada),
- o vocabulário usado,
- a velocidade dos textos auditivos e o número de falantes que participam,
- a explicitação da informação,
- o gênero, a estrutura do discurso e a seqüência dos elementos do texto e,
- a quantidade de apoio em forma de imagens, etc.

Em segundo lugar, Nunan analisa o efeito dos “fatores relacionados com o aluno”, onde se incluem, por exemplo: a segurança, a motivação, a experiência anterior, a capacidade, o conhecimento e a consciência cultural. Por último, Nunan analisa os fatores

relacionados com as atividades, quando retoma as perguntas de Brindley (1987) realizadas sobre os fatores que podem atuar na determinação da complexidade das tarefas, os quais são:

Pertinência:

- As tarefas têm interesse e sentido para os alunos?

Complexidade:

- Quantos passos têm a tarefa?
- Qual é o grau de complexidade que se pode observar nas instruções?
- Quais são as exigências cognitivas que tem a tarefa para o aluno?
- Qual é a quantidade de informação que se espera que o aluno possa processar na hora de realizar a tarefa?

Quantidade de contexto facilitado com anterioridade à tarefa?

- Qual é o grau de conhecimentos sobre o mundo real, da situação ou do contexto cultural pressuposto pela tarefa?
- Qual é a quantidade de atividade preliminar permitida para introduzir a tarefa e fixar o contexto?

Grau de processamento da língua na tarefa:

- A língua que se espera que o aluno produza, está de acordo com a sua capacidade de processamento?

Quantidade de ajuda disponível para o alunado:

- Quanta ajuda pode obter o aluno do professor, de outras pessoas do grupo, de livros ou outras ferramentas de aprendizagem?
- No caso das atividades interativas, em qual medida é compreensivo o interlocutor e até que ponto ele oferece ajuda?
- Até que ponto o interlocutor tolera um tipo de língua que seja fora do habitual?

Grau de correção gramatical e de adequação cultural:

- Qual é o nível de adaptação requerido pelo aluno para realizar a tarefa?
- Qual é o efeito que se espera que tenha sobre o interlocutor?
- O interlocutor espera ou exige correção?

Tempo outorgado para o aluno:

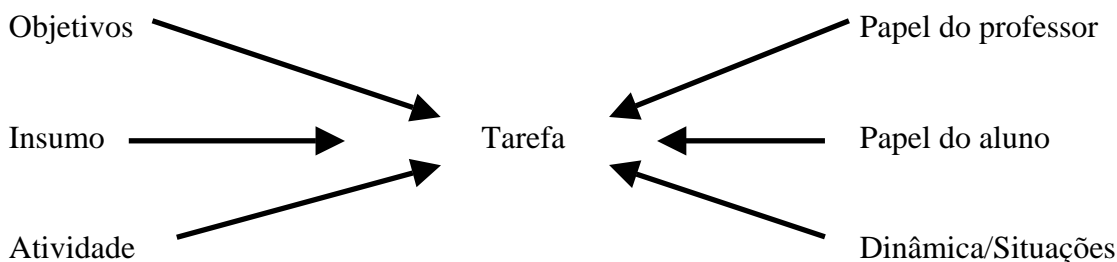
- Quanto tempo tem o aluno para realizar a tarefa?

(BRINDLEY, 1987 *apud* NUNAN, 1996, p. 110)

Nunan, encerra esta parte de seu livro, mostrando outras propostas de graduações de tarefas: segundo a complexidade cognitiva (CANDLIN e NUNAN, 1987, PRAHBU, 1987, p. 87-8) e também a proposta de Candlin (1987, p. 19-20), sobre a natureza das próprias tarefas como fator de dificuldade, a qual compreende os seguintes fatores: carga cognitiva, dificuldades comunicativas, particularização e generalização, complexidade de código e densidade de interpretação, e a continuidade do processo, chamando a atenção sobre a importância da “dependência” ou sucessão lógica das tarefas sugerida pelo último desses fatores.

Conforme Williams e Burden indicam (1999, p. 178), algo importante no marco de trabalho com tarefas sugerido por Nunan (1989/1996) é o caráter interativo existente entre os diversos elementos da tarefa (informação de entrada, atividades, papéis do professor, papéis do aluno e dinâmicas/situações, sugerindo que não se deve ter uma visão simplista das tarefas como algo isolado, sem deixar de considerar a função dos outros elementos (ver Figura 4).

Figura 4- Componentes de uma tarefa (NUNAN, 1996, p. 49).



Na hora do professor planejar e preparar tarefas para serem usadas pelos seus alunos, a consciência do professor dos possíveis efeitos destes elementos é algo de grande importância. As diversas dimensões da tarefa devem ser atendidas. Por exemplo, não seria válido pedir a produção de uma argumentação se os alunos não tiverem o suficiente domínio lingüístico ou não sejam proporcionadas as ajudas e modelos necessários. Também, por outro lado, é muito importante que o professor possa mostrar e assegurar que todos os alunos saibam exatamente quais são as ações e objetivos pretendidos com as diversas tarefas, sobretudo quando essas tarefas, como as de vazão de informação, não fazem parte do conhecimento que eles possuem.

Preocupado com a gradação das tarefas, Peter Skehan, um psicólogo cognitivo, diz que "analisar e selecionar tarefas não determina automaticamente a dificuldade da tarefa" (SKEHAN, 1996b, p. 24). Ele argumenta que a chave no aprendizado baseado em tarefas está em como preservar uma aproximação controlada ao desenvolvimento da língua, e assegurar um equilíbrio entre as pressões competitivas com relação à estruturação/complexidade, precisão ("*accuracy*") e fluência (1994, p. 190). Na sua opinião, as tarefas tem que ter um desafio para o aluno. Isto é, não ter um nível de dificuldade muito elevado para que faça sentido e também não pode ser demasiado simples.

Skehan (1994, p. 191-2) desenvolveu um esquema para ajudar aos professores com suas decisões sobre o grau de dificuldade das tarefas, apresentando um

procedimento de três fases para implementar as tarefas. Em cada uma das fases de pré-tarefa, -durante a tarefa e após a tarefa-, ele identifica quais aspectos devem ser considerados para que a implementação da tarefa possa ter um valor positivo e a seleção ou graduação da mesma possa ser um processo menos arbitrário, como vemos a continuação, na avaliação das tarefas por seu grau de dificuldade (SKEHAN, 1994, p. 191-2):

Complexidade do código

- Complexidade lingüística e variedade
- Carga de vocabulário e variedade
- Redundância
- Densidade

Estresse comunicativo

- Limite de tempo e pressão de tempo
- Velocidade de apresentação
- Número de participantes
- Tamanho dos textos usados
- Tipo de resposta
- Oportunidades para controlar a interação

Complexidade cognitiva

a. *Processamento cognitivo*

- organização da informação
- quantidade de "computação"
- clareza da informação proporcionada
- suficiência da informação proporcionada
- tipo de informação

b. *Familiaridade cognitiva*

- familiaridade com o tema e sua previsibilidade
- familiaridade com o gênero do discurso
- facilidade para ser relacionado com o conhecimento anterior
- Familiaridade da tarefa

Por exemplo, e de acordo com nossas experiências, é muito comum que uma atividade relativamente fácil, como pode ser uma prática controlada ou semi-controlada de apresentação de um colega, realizada com os alunos sentados, se torne mais difícil diante de uma situação de estresse comunicativo como pode ser a apresentação desse aluno para toda a turma. Por outro lado, se o aluno está na frente de uma tarefa difícil que demanda muita atenção para o processamento da informação, ele terá uma menor possibilidade de atenção para com a forma lingüística, e o benefício da tarefa deve ser menor. Por isso, a necessidade

de um equilíbrio entre os componentes que incidem no grau de dificuldade de uma tarefa, para que ela tenha o efeito produtivo esperado, tal como Skehan sugere em seus diversos trabalhos.

Skehan e Foster (1999), continuando os estudos nessa linha de pesquisa, exploraram os efeitos da estrutura e carga cognitiva sobre o desempenho da narração com diferentes tipos de tarefas, atendendo aos três elementos que competem entre si pelos recursos para atenção (fluência, precisão e complexidade/amplitude). Eles encontraram que a fluência esteve fortemente influenciada pela estrutura -gerando as tarefas mais estruturadas uma maior fluência-, porém a complexidade esteve mais influenciada pela carga cognitiva, enquanto que a precisão foi dependente de uma interação entre a estrutura e a carga cognitiva da tarefa (a qual foi regulada pelo tempo de preparação para a realização da tarefa). Skehan e Foster (*op. cit.*) sugerem que se pudermos entender como essas variáveis podem ser manipuladas, poderíamos preparar seqüências para alternar à atenção sobre cada uma das áreas, com o objetivo de um desenvolvimento balanceado ou de acordo com um interesse específico.

Em 2001, Peter Robinson, outro psicólogo cognitivo, argumentou que essa seqüenciação deve estar baseada na complexidade das tarefas, avançando os alunos das tarefas mais simples para as mais complexas. Robinson, primeiro, diferencia a: a) “complexidade da tarefa”, que é a parte manipulável da tarefa, referente aos fatores cognitivos implicados na mesma; b) a “dificuldade da tarefa”, que não depende da tarefa, e sim do aprendiz, e a sua motivação, confiança e atitude para desenvolver a tarefa, e, por último, c) “as condições da tarefa”.

Robinson, continua explicando, que os fatores cognitivos que contribuem para a complexidade, são uma conseqüência da estrutura da tarefa que impõe demandas de recursos, podendo ser diferenciados os fatores cognitivos dos fatores do aluno e sua dificuldade para realizar a tarefa, que compreendem as variáveis afetivas (confiança,

motivação e ansiedade) e variáveis de habilidade (inteligência, aptidão, e estilo cognitivo). Embora seja dificultoso prever os efeitos das tarefas sobre as variáveis afetivas, dada a sua natureza temporal e a grande quantidade de influências nas mesmas, Robinson indica que na hora de implementar o programa e realizar as tarefas, é de extrema importância tomar decisões metodológicas *on-line* sobre os possíveis agrupamentos dos alunos (*op. cit.*, p. 32). Por último, nas condições das tarefas, estão inseridas as variáveis de participação, as quais tem que ver com a direção do fluxo de informação (uma direção ou duas direções) e as variáveis do participante, onde se incluem o gênero, a familiaridade tanto com a tarefa como entre os alunos, assim como seu *status* relativo.

Em seu estudo, além da multidimensionalidade dos efeitos das tarefas e a interação dos diversos fatores, alguns previsíveis e outros não, Robinson mostra que a complexidade cognitiva da tarefa tem uma influência muito grande sobre a produção do aluno, e que é possível e desejável, dar seqüência as tarefas pela complexidade cognitiva, do que por suas dificuldades ou condições, pois os fatores que afetam as percepções de dificuldade por parte dos alunos (como são a motivação e a ansiedade), embora sejam importantes, são difíceis ou impossíveis de diagnosticar com antecipação. Robinson, a partir deste trabalho continua aperfeiçoando sua hipótese, que recebeu o nome de “Hipótese da Cognição no desenvolvimento da L2 em adultos por meio de tarefas” (Robinson, 2002), mas sem grandes modificações do conceito original já exposto aqui.

Laufer e Hulstijn (2001), interessados na aquisição incidental de vocabulário por meio de tarefas, fizeram uma revisão das teorias e fatores que incidem no conhecimento em L2, entre eles: a relação entre conhecimento explícito e implícito, o *noticing* e a atenção, a profundidade do processamento¹⁶ e os aspectos motivacionais. Com o intuito de

¹⁶ O conceito de “profundidade do processamento” originado por Craik e Lochart (1972) quer dizer que as possibilidades de que uma estrutura fique armazenada na memória de longo prazo não está determinada pelo espaço de tempo que ela é mantida na memória de curto prazo, e sim, pela profundidade com que é processada inicialmente. Esta hipótese, que de início teve sucesso para explicar as evidências de maior retenção no

operacionalizar a atenção e a elaboração, dentro dos construtos específicos das tarefas, eles analisaram os fatores: envolvimento (“*involvement*”), carga de envolvimento (“*involvement load*”) e carga de envolvimento induzido pela tarefa (“*task-induced involvement load*”) para desenvolver a hipótese da carga de envolvimento (“*involvement load hypothesis*”) em que os fatores de necessidade, pesquisa e avaliação interligados induzem uma carga e possível retenção diferente na realização da tarefa, a qual terá um envolvimento diferente, supondo que um envolvimento maior deve proporcionar uma retenção maior. Por exemplo, em uma tarefa de leitura para compreensão, o aluno terá necessidade de procurar algumas palavras no dicionário, por tanto a necessidade do aluno é alta, e encontrar o seu significado, implica na realização de uma pesquisa, porém não existe avaliação nessa tarefa. Essas características podem ser codificadas da seguinte forma: ++ necessidade, + pesquisa, - avaliação.

Porém, em uma tarefa de produção, em que as palavras devem ser escritas nos espaços das orações, e elas são dadas em uma lista aparte, com as suas correspondentes traduções ou explicações, a necessidade é moderada, pois as palavras já são impostas pelo professor, também não existe necessidade de pesquisa, pois os significados foram proporcionados, e a avaliação é moderada (+ necessidade, - pesquisa, + avaliação); já no caso de uma tarefa de produção de frases a partir de palavras proporcionadas com seus significados precisaria + necessidade, - pesquisa e ++ avaliação, pois é necessário escrever corretamente as palavras como se fosse em seu contexto original. Conforme os autores desta teoria, a primeira tarefa de leitura terá uma carga de envolvimento maior que a primeira tarefa de produção aqui descrita, em compensação, a primeira tarefa de leitura poderá ser igualmente benéfica para a retenção que a segunda tarefa de produção, desde que elas tenham igual carga de envolvimento (LAUFER e HULSTIJN, *op.cit*, p. 20).

processamento semântico de itens lexicais do que de aspectos fonológicos, teve problemas, por exemplo, pela ambigüidade do termo para dizer o que é exatamente o nível de profundidade (LAUFER e HULSTIJN, 2001, p. 5-6)

Para finalizar esta parte dedicada à gradação das tarefas, quero me referir à tabela apresentada por Finch (1999) e Hyun e Finch (1998), na qual são resumidos os resultados das pesquisas realizadas por diversos autores até esse momento. Nela, o grau de dificuldade aumenta, desde as tarefas da parte superior esquerda (tarefas estáticas com transferência da informação unidirecional) até as tarefas da parte inferior direita (mais dinâmicas e bidirecionais) (ver Tabela 3).

Tabela 3- Tipos de tarefas e seu grau de dificuldade (FINCH, 1999, p. 183 e HYUN e FINCH, 1998, p. 72).

| | Estáticas | Dinâmicas |
|------------------------|--|--|
| Experiências | - jogos de memória para revisão (unidirecional). - atividades com léxico | - Chuva de idéias - Conversa livre - Discussões -Atividades de revisão (bidirecional) |
| Tarefas compartilhadas | -Trabalho em duplas (unidirecional, língua guiada) -Trabalho em grupos (unidirecional) | -Trabalho em duplas (bidirecional, p. ex: uma entrevista) -Trabalho em grupo (bidirecional) -Atividades <i>Jigsaw</i> -Atividades em pirâmide - <i>Role-play</i> -Simulações - Correção conjunta de erros. - Revisão conjunta |
| Tarefas guiadas | -Inglês em sala de aula -Atividades de léxico (p.ex.: descobrir o significado do novo vocabulário) -Atividades estruturais (<i>drills</i>) -Questionários (unidirecional) -Atividades de compreensão -Atividades de ditados | -Questionários (bidirecional) -Obter informação compartilhada de varias fontes e que permite vários usos da língua |
| Tarefas independentes | -Tarefa em casa -Avaliação independente por meio de questionários, -Questionários individuais acessando informação controladas por outros dentro do grupo. | - Avaliação e tarefas grupais - Preparação de materiais (preparação de atividades, invenção de jogos, confecção de questionários, projetos). |

De maneira geral, é de grande importância que o professor ou “preparador” de materiais didáticos, na hora de preparar as tarefas, perceba e considere estes fatores ou critérios para o estabelecimento da dificuldade das tarefas; mas por outro lado, o efeito das

atividades e tarefas preparadas, só pode ser conhecido quando for testado com os alunos na sala de aula.

2.5.3 Avaliação de tarefas. Diferença entre pesquisas com tarefas e avaliações de tarefas.

Para conhecer melhor os possíveis efeitos das tarefas - publicadas ou preparadas pelos professores-, e como são trabalhadas, é necessário fazer a sua avaliação. Nesse sentido, o trabalho de Ellis intitulado “*The evaluation of communicative tasks*” (1998), é de grande ajuda. Segundo Ellis, que retoma as idéias de Breen, as tarefas podem ser vistas desde três ângulos diferentes: tarefas como planos de trabalho, tarefas como processos e tarefas como produtos.

Para realizar a avaliação de uma tarefa, é necessário: descrever a tarefa, planejar a avaliação, coletar a informação, analisar a informação coletada, e fazer as conclusões e recomendações, e Ellis coloca que para descrever a tarefa é necessário, considerar os seguintes itens:

- *Input* (por exemplo, a informação que é subministrada para os alunos) que pode ser verbal ou não verbal.
- Procedimentos (p.ex.: as atividades que os alunos realizam para completar a tarefa).
- A atividade com a língua (o envolvimento dos alunos na atividade com a língua, escutar ou ler, a produção da língua, falar ou escrever, ou ambas).

- A produção (“*outcome*”) (p. ex.: que é o que os alunos devem fazer para completar a tarefa): o produto pode ser verbal (p.ex., realizar um *role-play*) ou não verbal (p.ex., desenhar um diagrama. (p. 227-8).

Nesta etapa, também é necessário considerar os objetivos da tarefa, isto é, se ela consiste em uma “tarefa do mundo real” ou uma “tarefa pedagógica”.

Na etapa da coleta das informações devem ser atendidas as informações de três tipos diferentes: 1) informações sobre como a tarefa foi desenvolvida, 2) informações sobre como acontece a aprendizagem como resultado da realização da tarefa, e 3) informações sobre opiniões de professores e alunos sobre a tarefa. Estas informações podem ser coletadas, antes, durante ou depois de ser completada a tarefa. Os dados coletados, podem ser quantitativos ou qualitativos, embora alguns dados qualitativos possam ser transformados em quantitativos.

Na etapa das conclusões e recomendações, Ellis recomenda fazer uma clara diferenciação entre as duas. As conclusões relatam o que foi descoberto e o resultado das análises, enquanto que as recomendações se relacionam com as propostas para ensinos futuros, e cada recomendação deve estar apoiada na referência às conclusões relevantes (p. 231).

Desde meu ponto de vista, acredito ser de grande importância nas conclusões deste trabalho de Ellis (*op.cit.*), a diferenciação entre as pesquisas realizadas com tarefas, e as avaliações das tarefas. As pesquisas são habitualmente impulsionadas pela teoria, por exemplo, para que os pesquisadores possam estudar os efeitos das características das tarefas sobre a negociação de significados; mas a avaliação das tarefas, está motivada pelo desejo de contribuir com a efetividade da pedagogia usada. Embora as primeiras também sejam motivadas por uma semelhante contribuição para a efetividade pedagógica, não estão

direcionadas *diretamente* para a solução de problemas pedagógicos (Ellis, *op cit*, p. 237). Estas diferenças em objetivos, são refletidas nas diferenças no *design*, continua Ellis, pois as pesquisas tentam controlar as condições, para poder isolar as variáveis de interesse, enquanto que nas avaliações aceita-se a inevitabilidade das variações encontradas quando a tarefa é realizada na sala de aula normal; por isso, as avaliações tem a ver com produtos do uso *in natura* da tarefa, e não com ambientes experimentais ou quase-experimentais.

Se os produtos das pesquisas com tarefas são usados para criar leis gerais sobre como as variáveis incidem no uso da língua com os problemas que podem surgir na sua aplicação no ensino, a avaliação das tarefas trata da efetividade e eficiência em contextos específicos, que é o caso do meu interesse nesta dissertação.

Na revisão realizada sobre as tarefas no ensino de línguas, vimos que desde seu uso inicial de forma massiva por Prabhu, o enfoque de ensino de línguas baseado em tarefas, tem-se desenvolvido consideravelmente. Porém, também se pode ver que mais que um desenvolvimento que leve mais longe ou separe o enfoque por tarefas do ensino comunicativo de línguas considerado mais tradicional, de fato os métodos aparecem cada vez mais próximos, até o ponto que aparecem híbridos como a proposta de Nunan (1989/1996) de usar tarefas num marco de trabalho comunicativo. Apesar do número de definições da tarefa existentes na literatura, existem grandes diferenças entre os pontos de vista sobre como usar as tarefas dentro de um programa, os quais oscilam entre dois extremos pertencentes a uma variante forte ou uma variante fraca (Skehan, 1996a, p. 39), já mencionadas na introdução desta dissertação.

Em 2000, Rod Ellis fez uma análise crítica das duas linhas teóricas seguidas nas pesquisas sobre o ELBT, e discute sua relevância na pedagogia de línguas. Essas duas linhas, segundo ele, são: a) uma perspectiva psicolinguística, baseada no modelo computacional de aquisição de segundas línguas de Lantolf (1996), de acordo com o qual, as

tarefas são vistas como dispositivos que proporcionam aos alunos os dados que eles precisam para aprender, e pelo qual, o desenho de uma tarefa é o elemento determinante do tipo de uso de língua e as oportunidades para surgir essa aprendizagem; discutindo o autor, dentro dessa perspectiva, três modelos diferentes: a hipótese da interação de Long¹⁷, o enfoque cognitivo de Skehan e o marco de referência da eficiência comunicativa de Yule e, b) uma segunda linha teórica apoiada na teoria sócio-cultural, na qual os participantes co-constroem a 'atividade' que eles estão fazendo quando realizam a tarefa, de acordo com a sua própria história social e os objetivos determinados localmente, e por isso, existem dificuldades para realizar previsões sobre o tipo de uso da língua e oportunidades para a aprendizagem que possam surgir. A teoria sócio-cultural enfatiza os processos dialógicos que surgem no decorrer da tarefa e como eles modificam o uso da língua e da aprendizagem, numa perspectiva dentro da qual, encontram-se também, as teorias sócio-interacionistas de Vygotsky.

Para Ellis (2000), ambos enfoques teóricos oferecem visões de valor para a pedagogia do ELBT. O primeiro proporciona informações que são importantes para planejar o ensino e aprendizagem baseado em tarefas, identificando as variáveis e os tipos de tarefas com maior impacto no desempenho e aquisição da L2 e inferindo qual tipo de tarefa trabalha melhor para promover a efetividade comunicativa, enquanto que o enfoque sócio-cultural proporciona informações sobre os tipos de improvisações que os professores e alunos precisam fazer durante a atividade baseada em tarefas para promover uma eficiência comunicativa e uma aquisição da L2, tendo maior importância para o desempenho da tarefa a

¹⁷ A hipótese da linguagem interativa (“*interaction hypothesis*”) proposta por Long (1983) indica que o *input* compreensível que provém de uma comunicação negociada (sobre alguma dificuldade e que ressalta rasgos gramaticais problemáticos para os alunos) facilita mais a ASL que um *input* não negociado. A hipótese da linguagem interativa de Long, depois evoluiu para o reconhecimento de que a negociação de significado pode induzir aos alunos a modificar seu próprio *output*, e assim, também promover a aquisição (LONG, 1996). Um complemento à hipótese de Long é a hipótese de produção de língua compreensível (“*comprehensible output hypothesis*”) proposta de Swain (1985) de que os alunos precisam de oportunidades para tomar parte nas interações e receber *input* negativo, sobre tudo quando existem quebras na comunicação, para depois, poder

interação entre os indivíduos e o andaime criado, que o próprio desenho da tarefa, tal como é apontado por Appel e Lantolf (1994).

O enfoque psicolinguístico - continua Ellis-, falha na hora de estabelecer uma relação direta entre o desenho de tarefas e o desenvolvimento da eficiência comunicativa, pois é difícil controlar eficientemente todas as variáveis existentes nos experimentos –ou não considerar alguns deles como o cenário, os fatores dos alunos ou professores, entre outros-, além do que a maioria desses experimentos foram realizados de forma transversal e não longitudinal. Por outro lado, e de igual forma que no enfoque psicolinguístico, os pesquisadores da linha sócio-cultural preocuparam-se mais com o registro das interações, e não com o efeito delas na aquisição, assim como também são quase inexistentes os estudos longitudinais realizados. Para finalizar, Ellis (*op. cit.*) diz que deve existir um balanço entre as dimensões do “planejamento” e improvisação existentes durante o processo de uma lição , pois um enfoque psicolinguístico pode ajudar na primeira dimensão, enquanto que um enfoque sócio-cultural pode ajudar na segunda, para que dessa forma os professores possam ter consciência de que as atividades promovidas por uma tarefa podem ter um resultado diferente do esperado. Por isso, as duas linhas não podem ser vistas como incompatíveis e o professor deve estar ciente disso para desenvolver uma visão “dual” no seu trabalho, assim como as pesquisas devem também ter a necessidade de incorporar essas idéias (p. 216).

Recentemente, algumas pesquisas integradoras nesse sentido foram realizadas. Por exemplo, Platt e Brooks (2002), desde uma perspectiva sócio-cultural, usaram uma análise microgenética, para mostrar e sugerir que o construto de implicação na tarefa (“*task engagement*”)¹⁸ dos alunos, pode ser válido para as pesquisas em L2, para tentar

produzir “*pushed output*” (uma linguagem precisa, coerente e situacionalmente adequada) para atingir níveis superiores de competência

¹⁸ O construto de “*engagement*” é visto na literatura de duas formas: a) como “*language-related engagement*” percebido como a atividade verbal dos aprendizes nos quais eles repetem ou respondem a outros relatando sobre “fragmentos de dados linguísticos” por exemplo, terminações de verbos, partículas gramaticais ou lexicais que são nesse momento de interesse do aluno (como exemplo, ver DONATO, 1994; SWAIN e LAPKIN, 2000); ou

relacionar assim, vários tipos de ajustes conversacionais com a aquisição de língua. Eles se apoiaram nas teorias do dialogismo bakhtiniano e na teoria de desenvolvimento geral de Vygotsky e sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)¹⁹, para estabelecer uma relação entre a perspectiva interacionista (com seus problemas metodológicos provocados pela aceitação de que a negociação e a interação, com seu correspondente aumento da compreensão do *input*, aumentam a aprendizagem da LE, algo ainda não demonstrado) e a perspectiva sócio-cultural onde o significado se constrói de forma coletiva.

Nas conclusões da tese de doutorado de Finch (2000) intitulada “A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students”, o autor recomenda continuar avançando em várias possíveis linhas de pesquisa, e formula as seguintes perguntas:

- É possível um programa formal ter componentes baseados em tarefas?
- É possível em um programa formal incluir a autonomia do estudante e considerar o afeto?
- Até que ponto um programa baseado em tarefas pode estar baseado em processos?
- Até que ponto pode um programa “Tipo A” incorporar características de um programa “Tipo B” (e vice-versa)?²⁰

Isto mostra que o ato de ensinar é muito complexo, e ainda temos que avançar muito no seu conhecimento, tornando-se imprescindível o processo de avaliação, para entender melhor as condições em que pode ser melhor ou não a aplicação do ELBT, e como ele é percebido pelos alunos.

b) como “*task engagement*” (PLATT e BROOKS, 202, p.372) que foi com qual trabalharam os autores desse artigo.

¹⁹ Em inglês ZPD (“*Zone of proximal development*”), comumente traduzido em português como “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

²⁰ A diferenciação entre programas A e B, deve-se a White (1988, p. 44-7), onde o tipo A focaliza mais a estrutura e o que deve ser ensinado, enquanto que o tipo B focaliza mais a aquisição da língua e como ela pode ser aprendida. Outras classificações são as de programas analíticos e sintéticos (Wilkins, 1976, p. 2-13), e dos programas orientados no produto e programas orientados no processo (Nunan, 1989b *apud* GARCÍA SANTA-CECILIA, 2000, p. 16).

Como preparar atividades e tarefas significativas para os nossos alunos, como graduar essas tarefas e estabelecer uma metodologia o mais geral e abrangente possível, mas que também possa atender às necessidades específicas e interesses individuais, proporcionando conteúdos e funções relevantes, de forma eficaz e rápida, são os nossos desafios como professores.

2.6 OUTRAS TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM

Lightbown em um trabalho realizado em 1985, concluiu que as pesquisas em ASL podem não servir como base para dizer aos professores o que fazer na aula, já que uma das razões disso é que muitas delas não foram desenhadas para responder questões pedagógicas; porém as pesquisas em ASL são "uma importante fonte de informação que pode ajudar a situar as expectativas apropriadas sobre eles e seus alunos". Em um trabalho mais recente, este mesmo autor, revisou as dez generalizações sobre os resultados das pesquisas expostas no primeiro trabalho, que mudaram nesses quinze anos, mantendo que "os professores precisam continuar construindo outros tipos de conhecimento e experiências para determinar as práticas de ensino que são mais apropriadas em suas aulas" (LIGHTBOWN, 2000, p. 431)²¹

Uma opinião mais ou menos similar é colocada por Mitchell (2000) quando diz que:

[...] as teorias generalizadas sobre aprendizagem, e as descobertas das pesquisas sobre a pedagogia efetiva para ensino de línguas, não podem nunca prescrever as ações exatas dos professores as quais acontecem em lições específicas e grupos de alunos específicos. Contudo, elas podem influenciar e também ampliar o repertório de possíveis ações e escolhas que ficam a disposição dos professores (p. 298).

²¹ Este artigo foi contestado por Sheen (2002).

Considero que algumas dessas teorias, quando as conheci, me marcaram muito mais que outras leituras ou estudos realizados, pelo valor percebido de aplicação em sala de aula. Entre elas estão as cinco hipóteses sobre aquisição de L2 de Krashen, as teorias da aprendizagem significativa de Ausubel, as idéias de Vygostky, etc.. Não é a minha intenção me deter aqui em análises detalhadas sobre cada uma delas, e sim o intuito de mostrar quais foram, quando as conheci e quais foram as repercussões e efeitos sobre mim como professor, ou de forma geral, quais são as suas possíveis implicações pedagógicas desde meu ponto de vista.

2.6.1 As cinco hipóteses de Krashen

O modelo de aquisição de LE que até agora, teve maior aceitação entre os professores, tem sido o modelo do monitor de Krashen (1977, 1985). Ele apresenta uma teoria de atuação dos adultos em LE que tenta explicar uma série de fenômenos conhecidos e experimentados, tanto por professores quanto por estudantes de LE, por exemplo: as diferenças existentes entre o uso oral e o uso escrito da LE, entre a fala espontânea da conversa informal e a expressão cuidada da sala de aula. Pretende dar conta, também, das observações de alunos que são bons em gramática, mais são incapazes de se comunicar, ou o contrário. Outra parte muito conhecida da sua teoria é a diferenciação entre aquisição e aprendizagem. Eu já tinha lido algumas referências isoladas sobre estas hipóteses -que em total são cinco-, porém foi no curso ministrado pela professora Neide González da Universidade de São Paulo em 1999, quando conheci um dos seguintes textos de Krashen (1977), traduzido e comentado na coletânea de artigos essenciais reunido por Liceras (1992),

leitura que foi ampliada, por exemplo, com as informações sobre o tema presente no livro "*Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*", de Richards e Rogers (1998)²².

Diferença entre aquisição e aprendizagem:

Para Krashen, aquisição e aprendizagem são dois fenômenos diferentes. Os adultos que adquirem uma língua desenvolvem, ao mesmo tempo, dois sistemas possíveis e independentes para o seu uso. A aquisição é a forma "natural", similar ao desenvolvimento da L1 nas crianças. Ela se refere aos processos mentais automáticos, baseados na memória de longo prazo, que supõem um conhecimento implícito dos elementos e das regras do sistema lingüístico, mediante a compreensão da língua e seu uso para a comunicação de significados. Embora ela seja típica das crianças, isso não significa que os adultos não façam uso dela em um processo de construção criativa.

Segundo este autor, a aprendizagem está relacionada com processos mentais não automáticos, reflexivos, baseados na memória de curto prazo, que supõem um conhecimento explícito dos componentes e das regras da língua. É algo consciente, consequência de uma situação formal, ou de um programa de estudo individual, que implica o *feedback*, a correção de erros e apresentação de contextos lingüísticos artificiais que introduzem um único aspecto gramatical cada vez, e dos quais são isoladas regras específicas. Se um significa saber "usar" a língua, o outro significa saber "sobre" a língua.

Segundo Baralo (1999), o problema desta hipótese é sua fraqueza, já que existe uma dificuldade em determinar os limites do consciente e do inconsciente na produção do conhecimento. O fato de que, segundo Krashen, o conhecimento aprendido não possa ser

²² A tradução realizada por Cambridge University Press, do "Approaches and Methods in Language Teaching" (RICHARDS e RODGERS, 1986).

transformado em conhecimento adquirido, faz desta proposta, em princípio muito atrativa e intuitiva, transformar-se em uma definição circular, difícil de ser pesquisada.

Embora Krashen tenha assegurado reiteradamente que não existe uma conversão de conhecimento consciente a inconsciente (de aprendido a adquirido) dados intuitivos e empíricos colocam em dúvida essa afirmação. Pode ser mais verossímil pensar que se trataria de um *continuum* das diferentes formas do conhecimento. A interfaz de um conhecimento a outro se produz por diferentes mecanismos e processos, entre os que foram propostos: o uso e prática (BIALYSTOK, 1978), a transferência à memória de longo prazo (MCLAUGHLIN, 1978) e a conscientização das regras do sistema (RUTHERFORD e SHARWOOD SMITH, 1988).

O conhecimento desta hipótese me fez pensar e direcionar a minha prática pedagógica tentando promover a aquisição e não a aprendizagem mediante uma prática continuada, a través do maior tempo possível de contato com a língua estudada por parte dos alunos.

A hipótese do Monitor:

Propõe que o conhecimento consciente, aprendido, funciona como controle das produções espontâneas produzidas pelo sistema adquirido. Segundo esta hipóteses, podemos usar o conhecimento aprendido para nos corrigirmos quando nos comunicamos. Krashen especifica três condições básicas para que o Monitor possa funcionar: tempo (deve transcorrer um tempo suficiente para que o aluno possa eleger e aplicar uma regra aprendida; ênfase na forma (o foco do falante deve estar na forma e não na transmissão do significado (o conteúdo); conhecimento das regras (o falante deve conhecer a regra). O monitor funciona

melhor quando as regras são simples em duplo sentido. Devem ser simples de descrever e não devem exigir movimentos ou re-organizações complicadas).

Por exemplo, é mais fácil que o monitor possa atuar numa atividade de compreensão leitora ou de escrita, que em uma interação oral.

Krashen (1977) diz que a existência do monitor foi sugerida por Labov, em 1970, que observou que em condições em que o uso do Monitor é difícil (por cansaço, por distração ou o falante é incapaz de ouvir a si próprio), aparecem na fala elementos dos dialetos adquiridos nas primeiras etapas e que as formas de prestígio são mantidas pelo uso do Monitor. Isto, Krashen supõe que acontece também na L2.

Algo muito importante deste modelo do monitor de Krashen, é que ele prediz que a natureza dos erros de atuação em L2 dependerão de estar usando o monitor ou não. Os erros resultantes em situações em que o uso do monitor é possível seriam mais idiossincrásicos e refletirão a representação mental consciente que cada falante tem das regularidades lingüísticas da língua objeto.

Em McLaughlin (1978) o monitor é substituído pela possibilidade de fazer um uso maior ou menor dos processos controlados que regulam o fluxo de informação entre o que se armazena a curto e a longo prazo. Eles são prévios aos processos automáticos na LE e são responsáveis pela aprendizagem que consiste em passar informação de curto para longo prazo.

Quando eu li sobre esta hipótese, comecei a ter consciência sobre o por quê dos desvios nas produções dos alunos, que aparecem comumente em situações de estresse ou cansaço ou por pressões comunicativas²³. Isto, também me fez pensar sobre as diferenças dos alunos na atenção sobre as suas produções, e quais eram as estratégias usadas pelos melhores alunos no momento da produção oral ou escrita.

A hipótese da ordem natural:

Este é outro aspecto da sua teoria, que estabelece que a aquisição das estruturas de uma língua tem lugar numa seqüência previsível, isto é que umas regras são adquiridas antes que outras, em uma ordem mais ou menos invariável de um indivíduo a outro. Durante a aquisição (porém, não na aprendizagem) ocorrem erros similares em todos os alunos, independentemente de qual seja sua língua materna. A ordem não está determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida e parece não corresponder à ordem das regras gramaticais que estão sendo ensinadas.

A hipótese da informação de entrada (*input*):

Esta hipótese tenta explicar a relação entre a informação lingüística a que está exposto o aluno e a aquisição da língua. Inclui quatro aspectos fundamentais:

- A hipótese se relaciona com a aquisição e não com a aprendizagem.
- As pessoas adquirem melhor a língua quando entendem a informação de entrada, que é um pouco mais difícil que o nível de competência real do sujeito. Isto foi sintetizado na formula "i + 1" que se pode interpretar como *input* conhecido mais um nível de dificuldade. Não é necessária muita intuição para perceber que a aprendizagem ideal acontece em uma situação de *input* controlado e adequado ao nível que se aprende.
- A habilidade para falar não pode ser ensinada, ela "emerge" com o tempo, de maneira individual, quando o indivíduo se sentir apto, depois de desenvolver a competência lingüística através da compreensão da informação de entrada. Essa compreensão é conseguida graças ao contexto de situação em que a comunicação é inserida. O

²³ O estresse comunicativo é um dos fatores já vistos no sub-capítulo da gradação das tarefas (1.5.2).

processamento da língua não acontece isoladamente, e sim em conjunção com uma série de outros fatores de ordem emocional, cultural, social que contribuem para a caracterização da língua como instrumento de expressão individual e grupal, facilitando ou inibindo a aquisição.

- Se existe suficiente quantidade de informação de entrada compreensível, o nível $i + 1$ será atingido de forma automática. A informação de entrada compreensível refere-se tanto aos enunciados que os alunos entendem em relação com o contexto aonde aparecem quanto à língua em que se expressam.

Sem dúvida que o conhecimento desta hipótese me fez pensar sobre a natureza e a qualidade do *input* que estava proporcionando em minhas aulas, com relação sobretudo à gradação de conteúdos, tanto orais quanto escritos e até que ponto podíamos “forçar”²⁴ essa apresentação.

A hipótese do filtro afetivo:

Esta hipótese explica o importante papel dos fatores afetivos no processo de aquisição de uma LE. O estado emocional do aluno atua como um filtro ajustável que permite ou não o passo da informação necessária para a aquisição. O aluno com alta motivação, autoconfiança e baixa ansiedade buscará e receberá mais informação de entrada e terá uma aquisição com sucesso. O afetivo atende a três tipos de variáveis afetivas ou atitudinais: motivação (os alunos com uma motivação alta, geralmente obtêm melhores resultados); autoconfiança (os alunos que confiam neles mesmos e tem uma boa imagem pessoal tendem a

²⁴ Quando falo de “forçar” a apresentação de conteúdos, me estou referindo à possibilidade de acelerar os conteúdos ministrados no curso, mas por outra parte, não deixo de estar consciente da necessidade de proporcionar um *input* suficiente, o qual significa muitas vezes uma apresentação repetida de forma variada dos conteúdos que se pretendem estudar e aprender.

ter mais sucesso) e; ansiedade (um nível de ansiedade baixo, tanto do grupo quanto individual, facilitará a aquisição da L2).

Estas hipóteses foram colocadas em prática no “enfoque natural”, primeiro por Tracy Terrel no ensino de espanhol na Califórnia, que depois se associou com Krashen, para publicar um livro com a fundamentação teórica do mesmo (KRASHEN e TERREL, 1983)²⁵. Este processo “natural” está dirigido para a aquisição da L2 priorizando a comunicação e a compreensão desvinculada da reflexão consciente da gramática, e defende a relevância de fatores ambientais e afetivos para o sucesso ou não de quem esteja estudando ou aprendendo uma língua estrangeira. Muitos autores coincidem na opinião de que embora o *input* compreensível é uma condição necessária, ele não suficiente para a aquisição de LE. Sobre isto, Larsen-Freeman e Long (1994) dizem o seguinte: “Embora pode que o *input* compreensível seja necessário e suficiente para a ASL, o ensino pode simplificar a tarefa de aprendizagem, modificar os processos e as seqüências da aquisição, acelerar o grau de aquisição ou melhorar a qualidade e nível que finalmente é atingido na SL” (p. 277).

O conjunto destas hipóteses, envolve aspectos de extrema importância em qualquer curso de LE. Como dar a maior quantidade de *input* compreensível, interessante e/ou relevante, não seqüenciado gramaticalmente e suficiente, além de propiciar um filtro afetivo baixo para que os processos de aquisição aconteçam? Pessoalmente, o conhecimento destas hipóteses me fizeram pensar sobre o tipo de *input* que estava proporcionando nas minhas aulas e o ambiente desejável para um melhor resultado nas mesmas. Percebi que uma atenção e dedicação com a língua em estudo, tanto dentro como fora da aula era necessária, mas também que um ambiente de descontração e não de repressão, proporcionava resultados favoráveis nas mesmas.

2.6.2 A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

Ausubel, um psicólogo cognitivo, elaborou uma teoria na qual introduz o conceito de "aprendizagem significativa" que contrasta com a "aprendizagem memorística" (1963, 1978). Conforme Dávila (2000), que mostra com grande clareza as características e implicações práticas desta teoria, as características da Aprendizagem Significativa são as seguintes: os novos conhecimentos são incorporados de forma organizada (“substantiva”) na estrutura cognitiva do aluno, e isso é conseguido graças a um esforço deliberado do aluno por relacionar os novos conhecimentos com seus conhecimentos prévios. Tudo isso, é produto de uma implicação afetiva do aluno, é dizer, o aluno *quer* aprender aquilo que lhe é apresentado, porque o considera de valor.

Pelo contrário, a Aprendizagem Memorística caracteriza-se porque os novos conhecimentos são incorporados de forma arbitrária na estrutura cognitiva do aluno. Os alunos não querem realizar esforços para integrar os novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios, pois não dão valor aos conteúdos apresentados pelo professor. Estes dois tipos de aprendizagem são os extremos de um *continuum* não excludente, pois ambos podem coexistir. Por exemplo, as vezes aprendemos algo de forma memorística, mas depois de seu estudo, esse conhecimento adquire significação, ou pelo contrário, podemos compreender em termos gerais, o *significado* de um conceito, mas não somos capazes de lembrar sua definição ou sua classificação.

Segundo Dávila (*op. cit.*) a Aprendizagem Significativa tem claras vantagens sobre a Aprendizagem Memorística:

²⁵ Uma boa descrição sobre as características deste enfoque, aparece no livro de Richard e Rodgers (1986/1998).

- Produz uma retenção mais duradoura da informação. Modificando a estrutura cognitiva do aluno por meio de re-acomodações da mesma para integrar à nova informação.
- Facilita a aquisição de novos conhecimentos relacionados com os já aprendidos de forma significativa, já que por estarem claramente presentes na estrutura cognitiva, é facilitada a sua relação com os novos conteúdos.
- A nova informação, quando fica relacionada com a anterior, é depositada na chamada memória de longo prazo, onde é conservada, além do esquecimento de detalhes secundários concretos.
- É ativo, pois depende da assimilação deliberada das atividades de aprendizagem por parte do aluno.
- É pessoal, pois a significação das aprendizagens depende dos recursos cognitivos do aluno (conhecimentos prévios e a forma como estes são organizados na nova estrutura cognitiva).

Dávila (*op.cit*), acrescenta que, embora essas vantagens, muitos alunos preferem aprender de forma memorística, convencidos por triste experiência que freqüentemente os professores avaliam a aprendizagem mediante instrumentos que não comprometem outra competência que a lembrança da informação, sem verificar a sua compreensão.

De acordo com a teoria de Ausubel, Dávila (*op. cit.*) opina que para poder alcançar uma aprendizagem significativa é necessário que o material cumpra três condições: 1) significatividade lógica do material (isto é, que o material apresentado tenha uma estrutura interna organizada, que seja susceptível para dar lugar à construção de significados. Não importa somente o conteúdo, mas também a forma como este é apresentado); 2) significatividade psicológica do material (neste caso, trata-se da possibilidade de que o aluno *conecte* o conhecimento apresentado com os conhecimentos prévios, já incluídos em sua estrutura cognitiva. Os conteúdos, então são *compreensíveis* para o aluno. O aluno deve conter idéias inclusivas em sua estrutura cognitiva, se isto não é assim, o aluno *guardará* na memória de curto prazo a informação para poder realizar um exame memorístico, e esquecerá depois esse conteúdo, e por último; 3) uma atitude favorável do aluno. Foi dito acima, que o fato do aluno querer aprender não basta para que seja possível a aprendizagem significativa, pois também é necessário que *possa aprender* (significação lógica e psicológica do material).

Entretanto, a aprendizagem não pode acontecer se o aluno não quer aprender. Este é um componente de disposições emocionais e atitudinais, no qual o professor só pode influenciar a través da motivação.

Em uma publicação posterior (1978), Ausubel, Novak e Hanesian distinguem três tipos básicos de aprendizagem significativa: a aprendizagem de representações, a de conceitos e a de proposições. É a partir de uma aprendizagem por proposições, que os mapas conceituais e mapas semânticos começaram a serem usados no trabalho educativo, algo que foi incorporado também nos LDs mais modernos para o ensino de línguas. A idéia é poder organizar a informação, tanto para o seu estudo, de forma que seja possível visualizar os processos de assimilação e possíveis erros ou omissões, quanto para a sua apresentação.

Conforme Dávila, e outros autores, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel tem numerosas implicações didáticas. Em primeiro lugar, está a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, e que o conteúdo a ser apresentado se relacionem com eles. Conhecer o que sabem nossos alunos sobre o tema nos ajuda a intervir no planejamento e apresentação dos conteúdos²⁶. Em segundo lugar, está a organização do material do curso de forma lógica e hierárquica, lembrando que não só é importante o conteúdo como também a forma em que ele é apresentado aos alunos, pelo qual deveria ser apresentado em seqüências ordenadas, de acordo a sua potencialidade de inclusão. Em terceiro lugar, deve-se considerar a importância da motivação do aluno e lhes proporcionar motivos para querer aprender aquilo que é apresentado. Dávila conclui o artigo (*op.cit.*) dizendo o seguinte:

²⁶ Ausubel escreveu como frase introdutória de seu clássico livro "Psicologia Educativa" o seguinte: "Se tivesse que reduzir toda a psicologia educativa num só princípio, enunciaria este: o fator mais importante que influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigüe-se isto, e ensine-se em conseqüência".

Que o aluno tenha, então, uma atitude favorável, ou que se sinta contente na aula, ou que estime a seu professor, não são românticas idealizações do trabalho na aula e terão que ser procuradas intencionalmente pelos profissionais da educação. Como afirma Pablo Latapí: *"se tivesse que escolher um indicador, e somente um, da qualidade em nossas escolas, escolheria este: que os alunos se sintam à vontade na escola"*.

Sobre Ausubel e outros autores de importância na educação - como Bakhtin e Vygotsky, dos quais tratarei a seguir-, existe um grande número de publicações, resumos e monografias de fácil acesso através da Internet. Eu já tinha lido algo sobre Ausubel, de 1999, mas este artigo de Dávila (*op. cit.*) que foi publicado na revista eletrônica argentina "Contexto Educativo" me pareceu muito esclarecedor e didático.

Na prática, a percepção dos valores dessa teoria, me fizeram tomar consciência sobre a importância de organizar os materiais e os processos didáticos trabalhados de forma que fossem "significativos" para o aluno, dando um papel cada vez maior à voz do aluno na hora de aprender espanhol. Coloco a palavra significativo entre aspas, porque reconheço que dentro desse termo tenho inserido, erradamente, vários outros aspectos: material motivador, material interessante, material útil ou relevante, etc., os quais, embora não sejam os mais adequados no sentido do significativo para Ausubel, também não os considero errados, tornando-se uma percepção muito útil, na preparação de materiais didáticos. O verdadeiro conceito de ensino significativo, de Ausubel, tem sido de aplicação mais objetiva, na organização desses materiais, nas perguntas que os acompanham. Nele, o conhecimento do mundo do aluno e seu potencial de inferência devem ser explorados o máximo possível, além da aplicação prática nos diagramas e mapas semânticos, que já apareceu em alguns LDs de ensino de espanhol, mas que ainda deve ser melhor conhecido por professores e alunos, além de ser pesquisado em sala de aula.

2.6.3 As teorias sócio-interacionistas: a enunciação dialógica de Bakhtin e a teoria sócio-cultural de Vygotsky

Toda a concepção de linguagem está ligada às características sócio-culturais de um grupo de pessoas. As características específicas em uma língua não podem estar separadas da interação entre seus falantes. Todo enunciado é estreitamente fundado nos dados sociais das pessoas que se comunicam com essa língua. Para o filósofo da linguagem russo Bakhtin (1999), todo enunciado tem uma base social e, conseqüentemente, um caráter dialógico, ou seja:

O enunciado não é reiterável, porque todo novo contexto de enunciação é sempre criador de novas respostas. E é particularmente o caráter dialógico do enunciado que o transforma no principal veículo das relações lingüísticas e sociais. Ao falar ou escrever estamos sempre esperando reações de resposta de nossos interlocutores; esperamos deles aceitação, complemento, conclusão, sugestão, crítica etc. (CASTRO, 1993 *apud* MACHADO Jr., 2003).

Para Bakhtin, a palavra é basicamente dialógica “[...] determinada pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1988, p. 113) , e considera o signo (lingüístico) ideológico, carregado de valores históricos, sociais, temporais, que só emergem nos processos de interação verbal (PERFEITO, 2000, p. 108).

Para Bakhtin, conforme Marques (2001), a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. É na relação entre sujeitos, ou seja, na produção e na interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos. Cada ser recebe a polifonia de muitas vozes sociais, mas que também é capaz de re-elaborar, pois como diz Bakhtin “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (1992a, p. 46 *apud* MARQUES, 2001).

Marques (*op. cit.*) continua dizendo que o enunciado verbal não é simples reflexo ou expressão de algo que lhe pré-existe; que está fora dele, dado e pronto. Para Bakhtin (1992b, p. 348),

o enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado*.

Conforme Perfeito (*op.cit.*), o sujeito bakhtiniano “se constitui através da audição e da assimilação das palavras e discurso dos outros”, sendo os meios sociais mais amplos e a situação mais imediata, as que determinam “a forma e o estilo da enunciação” (p. 110-1).

Por outro lado, as idéias do psicólogo do desenvolvimento russo, Lev Vygotsky quando foram divulgadas no ocidente, tiveram uma grande repercussão nos meios educacionais²⁷, assim como no ensino/aprendizagem de segundas línguas²⁸. Os dois conceitos mais conhecidos e aplicados são os de “mediação”²⁹, ou apoio por um par mais conhecedor ou experiente, e a “Zona de Desenvolvimento Próximo”³⁰.

Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Próximo como “a distância entre o atual nível de desenvolvimento determinado pelo solução de problema independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial determinado através da solução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes”. Vygotsky acredita que quando um aluno esta na ZDP realizando uma tarefa, o fornecimento

²⁷ Por exemplo, ver Glassman (2001).

²⁸ Por exemplo, ver Lantolf (2000).

²⁹ More Knowledgeable Other (MKO) em inglês. O termo de “mediación”, que é como aparece na versão espanhola de Williams e Burden (1999) é usado pelos psicólogos da escola de interacionismo social como referente a uma outra pessoa significativa na vida do aluno, que melhora a sua aprendizagem configurando as experiências de aprendizagem que são apresentadas (p. 49)

de assistência ou orientação, pode ser suficiente para o aluno conseguir fazê-lo. Depois disso, o apoio ou andaime pode ser retirado para que o aluno seja capaz de completar a tarefa novamente e sozinho (Galloway, 2001).

Vilson Leffa, em um provocativo artigo sobre a autonomia na aprendizagem de línguas, disse sobre Vygotsky:

[...]oposto a Chomsky, temos as idéias de Vygotsky, da mente social. O ser humano adquire uma língua porque interage, em sociedade, com os outros seres humanos. Todo conhecimento, incluindo a língua, é construído socialmente através da interação. (...) Vygotsky, ao contrário de Chomsky, a meu ver, evita o automatismo; não basta que o aluno esteja exposto ao *input* lingüístico. É necessário também que haja intencionalidade pedagógica no meio ambiente. Isso é importante para nós professores porque abre um espaço para o ensino formal e planejado, acelerando a aprendizagem através da atuação na zona de desenvolvimento proximal do aluno (LEFFA, 2002).

A meu modo de ver, é muito interessante o colocado por Fino (1998), sobre as implicações e aplicações da ZDP de Vygotsky:

A idéia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma "janela de aprendizagem" em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz individualmente considerado, janela essa que pode ser mais ou menos estreita. Por analogia, pode considerar-se que em um grupo de aprendizes, todos diferentes e únicos, não existe uma única "janela de aprendizagem", mas tantas quantas os aprendizes tenha na aula, e todas tão individualizadas quanto eles.

A implicação óbvia da aplicação desta idéia de "janela de aprendizagem" no desenho de contextos de aprendizagem é a necessidade de garantir para cada grupo de aprendizes, um leque diversificado de atividades e de conteúdos, de modo que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem. Embora os critérios de sucesso da generalidade das unidades de aprendizagem impliquem o domínio de um conjunto fundamental de conceitos e de princípios, a concepção de ZPD de Vygotsky sugere que também devem ser proporcionados aos alunos meios que lhes permitam personalizar essa aprendizagem.

Vygotsky afirma, ainda, que são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. A consideração da ZDP possibilita a proposta de "boas aprendizagens", que são as que conduzem a um avanço no desenvolvimento (Vygotsky, 1978, p. 89).

³⁰ ZDP são as siglas em português enquanto ZPD são as siglas em inglês. Também pode aparecer traduzida como Zona Próxima de Desenvolvimento ou Zona de Desenvolvimento Proximal.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (atuando na ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

Nas palavras de Bruner, ser professor na ZDP tem a ver com a maneira como se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflete, e onde é capaz de ser mais consciente (BRUNER, 1985, p. 24 *apud* FINO, 1998).

Um outro conceito importante de Vygotsky, é o conceito de mediação. A aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor; pode-se dar através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado. Leffa (*op. cit.*), toma a citação da Professora Marta Kohl de Oliveira, para esclarecer essa idéia:

[A] idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. (OLIVEIRA, 1995, P. 57).

A questão da mediação por pares mais experientes possui um grande potencial de aplicação na educação escolar. Por exemplo, segundo King (1997), as turmas das escolas públicas são cada vez maiores e cada vez mais diversificadas em termos de habilidades e necessidades dos alunos. Com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode estar na escolha de métodos que usem os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais uns ensinam aos outros. Esse meio “natural” de aprendizagem é conhecido por aprendizagem mediada pelos pares (FINO, 1998), e é usado, por exemplo, nos diálogos colaborativos (SWAIN, 2001) e na aprendizagem cooperativa (p.ex.: CRANDALL, 1999; LANDONE, 2003).

Vygotsky considerava que os fenômenos intra-psicológicos começam por ser, previamente, inter-psicológicos, abrindo caminho a uma consideração do indivíduo

psicológico, não como um ser isolado, mas como profundamente enraizado socialmente. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre em um contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto (KING, *op cit. apud* FINO, 1998). Durante esta participação guiada, na medida que são desenvolvidos os conhecimentos ou habilidades do aprendiz, o guia ou tutor vai-lhe entregando cada vez mais o controle das operações. Na medida que o aprendiz assume maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai interiorizando gradualmente os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade. Dessa forma, transforma-se a regulação exterior em auto-regulação (KING, *op.cit., apud* FINO, 1998). Como afirma Ohta (2000, p.53-4), os construtos da L2 (vocabulário, estruturais gramaticais, etc.) aparecem primeiro no plano inter-psicológico ou social. Os dois planos (inter-psicológico e intra-psicológico) estão inter-relacionados de forma dinâmica, através da interação social pela linguagem.

Na minha prática docente, primeiro a percepção, e depois o conhecimento consciente da importância do processo de mediação, me fizeram tentar colocar um peso maior na colaboração entre alunos para a construção do seu conhecimento. Não nego, também, o fator muito importante do papel de mediador do professor, e dos próprios materiais e técnicas usados em sala de aula, principalmente quando existe interesse em aprender e os alunos percebem a sua importância.

Tanto o conceito da Zona de Desenvolvimento Próximo, de Vygotsky, quanto do *input* “i + 1” de Krashen, embora as suas diferenças, foram importantes para mim, para ter consciência da importância da seleção de materiais adequados, e das propostas de trabalho apresentadas com eles. A observação do trabalho desenvolvido em sala de aula com esses materiais me permitiu ir graduando e adaptando os materiais, técnicas e tempo de trabalho.

2.7 O COMPONENTE AFETIVO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. A MOTIVAÇÃO.

Com frequência escutamos, que se um aluno realmente quer aprender, o conseguirá independentemente das circunstâncias nas quais ele estude, e é verdade que os estudantes podem aprender embora as condições não sejam totalmente favoráveis ou os métodos usados não sejam especialmente satisfatórios. Por outro lado, com certeza lembramos de situações, nas quais alunos motivados resultaram ser significativamente melhores que seus colegas. Também é verdade que muitas vezes o mesmo professor, ministrando aulas em turmas similares, e com os mesmos materiais e condições, consegue resultados muito diferentes. Isso só mostra que as variáveis que incidem no processo educacional são muito complexas e ainda pouco estudadas, e cada vez mais são incorporados nos modelos de ensino de línguas, os estudos sobre outros componentes não cognitivos ou afetivos, para poder explicar essas condições e diferenças. Devido às características desta dissertação, julgo necessário, fazer a revisão de uma dessas variáveis, a motivação do aluno³¹.

De acordo com Stern “o componente afetivo contribui não menos que as habilidades cognitivas no aprendizado de idiomas, e as vezes com mais frequência” (1983, p. 386 *apud* FINCH, 2000), o qual é apoiado nas pesquisas que indicam a influência significativa das variáveis afetivas na aprendizagem de línguas. O artigo de Arnold e Brown (2000) é uma revisão atualizada das influências dos diversos fatores sobre o aluno de línguas como indivíduo (ansiedade, inibição extroversão/introversão, auto-estima, motivação extrínseca ou intrínseca e estilos de aprendizagem) ou como participante de uma situação

sócio-cultural (empatia, transações na aula, processos interculturais). Conforme estes autores, a dimensão afetiva do ensino, não é contrária à dimensão cognitiva, “na realidade não pode ser separada uma da outra” (p. 19). Aos três conceitos principais do afeto (atitudes, motivação e personalidade) foram acrescentados a ansiedade, os estilos de aprendizagem (personalidade) e o ambiente de aprendizagem.

Arnold (2000) define o afeto como “aspectos da emoção, sentimentos, humor ou atitude que condicionam o comportamento”, enquanto Dickinson (1987, p. 25) o descreve como relacionado com as atitudes do aprendiz com a língua alvo e seus falantes, e com suas respostas emocionais. Stevick (2000) toma de Dulay *et al.*(1982) a seguinte definição, “a afetividade de alguém para uma coisa, situação ou experiência concretas é como encaixa essa coisa, ação, situação ou experiência nas necessidades ou intenções dessa pessoa, e o efeito resultante nas suas emoções” (p. 64).

Dentro das variáveis afetivas, para muitos pesquisadores e professores a motivação do aluno por aprender, “se não é o mais importante, é um dos mais importantes fatores na aprendizagem de línguas estrangeiras” (VAN LIER, 1996, p. 98), que “pode compensar as deficiências de aptidão e aprendizagem” (TREMBLAY e GARDNER, 1995, p. 505). A motivação, por sua vez, não é fácil de definir e estudar devido a sua complexa natureza (ELLIS, 1985), e tem sido difícil definir e aplicar esse construto³² (Brown, 1994, p. 34). começando que os autores não conseguem definir claramente o que é atitude e o que é motivação. A motivação, é parte importante de várias das teorias sobre aquisição de L2 (p.ex.: KRASHEN, 1981; GARDNER, 1985; SPOLSKY, 1985 e 2000).

³¹ Na divisão de variáveis cognitivas, não cognitivas e ambientais de Sánchez –López (1992) as variáveis afetivas estão dentro das variáveis não cognitivas, enquanto o ambiente encontra-se dentro das variáveis ambientais (*apud* RONCEL, 1998, p. 27).

³² Os estudos sobre motivação são numerosos, e fogem do escopo na revisão bibliográfica para esta dissertação analisar a todos. Meu interesse está mais focalizado para as teorias e modelos de maior importância no ensino/aprendizagem de L2 e as suas recomendações didáticas.

Os primeiros trabalhos extensivos sobre motivação e seu papel na aprendizagem de línguas estrangeiras, se devem a Lambert, Gardner e seus seguidores, que analisaram o sucesso e o fracasso na aprendizagem de língua francesa no Canadá. Eles estudaram o papel da motivação integrativa (entendida como as atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua meta pelo interesse em conversar com eles)³³ e da motivação instrumental (entendido como a vontade de obter, graças ao conhecimento de uma língua estrangeira, um reconhecimento social ou vantagens econômicas. Os resultados de seus trabalhos e reformulações sucessivas deram lugar ao surgimento de uma bateria de provas para medir a atitude e a motivação (“Attitude/Motivation Test Battery” ou AMTB) (GARDNER, 1985; GARDNER *et al.*, 1979) e o modelo sócio-educacional (GARDNER, 1988). Esta visão dicotômica da motivação, e as provas surgidas que se centravam mais em atitudes sócio-psicológicas, foram muito populares e dominaram por muito tempo no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras³⁴, mas eles não mostram na realidade o que acontece na sala de aula, e o que os professores entendem por motivação. Por exemplo, Dörnyei (1990) colocou que os trabalhos de Gardner e seguidores foram realizados em condições de ensino bilíngüe e não de ensino de línguas estrangeiras, e as predisposições afetivas em relação com a comunidade falante da língua alvo, não ajudam para explicar a grande variação de língua obtida” (p. 49 *apud* FINCH, 2000).

A motivação também pode ser categorizada como extrínseca ou intrínseca “em dependência de se o estímulo para o comportamento foi originado dentro ou fora do indivíduo” (VAN LIER, 1996, p. 101). Van Lier (*op.cit.*) define a motivação intrínseca em termos das teorias da necessidade (“certas necessidades psicológicas básicas que são inatas do ser humano” [1996, p. 108]). Por outro lado, e de acordo com Brown (1994b, p. 157) é importante considerar diferenciar o construto intrínseco-extrínseco da motivação integrativa-

³³ Eu gostaria de ter traduzido “integrative motivation” por “motivação integradora”, mas optei por “motivação integrativa” que é como mais comumente é encontrado na bibliografia em português.

instrumental de Gardner, porque algumas características da motivação intrínseca podem pertencer à motivação integrativa ou à motivação instrumental. Nesse sentido, Brown (1994b) usa a ilustração das dicotomias da motivação, de Kathleen Bailey (1986) como aparece na tabela 4.

Tabela 4- Dicotomias das categorias motivacionais (BAILEY, 1986 *apud* BROWN, 1994b, p.156).

| | Intrínseca | Extrínseca |
|--------------|--|---|
| Integrativa | Os aprendizes de L2 desejam se integrar com a cultura da L2 (p.ex.: para imigrar os casamento) | Alguém deseja que o aprendiz de L2 conheça a L2 por razões integradoras (p.ex.: Familiares japoneses que enviam seus filhos para escolas de línguas japonesas) |
| Instrumental | O aprendiz de L2 deseja atingir objetivos utilizando a L2 (p.ex.: para um emprego). | Poderes externos querem que o aprendiz de L2 aprenda L2 (p.ex.:uma corporação envia um homem de negócios japonês para Estados Unidos para um curso de línguas). |

O trabalho de Brown (1981) tem maior interesse, por definir melhor em três tipos de motivação, a diferença pouco visível entre atitude e motivação dos autores anteriores. Para ele, os três tipos são: (1) a motivação global: que consiste em uma orientação geral em relação ao objetivo da aprendizagem da L2; (2) a motivação situacional: que varia de acordo com a situação em que a aprendizagem está sendo realizada (aprendizagem em sala de aula diferente da aprendizagem de forma natural) e; (3) a motivação para a tarefa ("*task motivation*") vista como a motivação para realizar determinadas tarefas de aprendizagem. A primeira e a terceira destas motivações correspondem respectivamente com a motivação e a atitude de Gardner e Lambert, enquanto que a segunda é um novo conceito.

Cantos Gómez publicou um artigo sobre motivação (1999), tentando focaliza-la desde a perspectiva do interesse do professor, ou seja, desde a perspectiva da

³⁴ Ver a revisão, feita na época, por Gardner (1985) ou as mais recentes, de Spolsky (2000) e Finch (2000).

aprendizagem em sala de aula, que é o nosso interesse. Nesse artigo aparece, por exemplo, a definição de motivação de Mattos (1972), "motivar é, despertar o interesse e atenção dos alunos, pelos valores que estão contidos na matéria: que nossos alunos queiram aprender equivale a dizer irromper em seu psiquismo, despertar e direcionar a sua energia..." (p.236 *apud* CANTOS GÓMEZ, 1999). No "modelo sócio-educacional" de Gardner (1985), também está inserido o entorno educativo, e pode ser resumido em cinco hipóteses:

1. Hipótese do motivo integrativo: A motivação integrativa está correlacionada de forma positiva com a obtenção da segunda língua.
2. Hipótese da crença cultural: As crenças culturais influenciam no desenvolvimento do motivo integrativo e o grau no qual a integração e a obtenção estão relacionados.
3. Hipótese do aprendiz ativo: Um aprendiz motivado de forma integrativa terá sucesso porque eles são aprendizes ativos.
4. Hipótese da causalidade: A motivação integrativa é uma causa; a obtenção da segunda língua, é o efeito.
5. Hipótese dos dois processos: A atitude e a motivação integrativa são fatores independentes da aprendizagem de segundas línguas.

O fator principal desse modelo "sócio-educacional" de Gardner, é a motivação, definida como uma combinação de esforço e desejo de conseguir o objetivo de aprender idiomas e de atitudes favoráveis para essa aprendizagem (WILLIAMS e BURDEN, 1999, p. 124).

Para Crookes e Schmidt (1991), o aluno motivado pode-se definir como aquele que participa ativamente na tarefa proposta pelo professor, e que mantém esse grau de participação, sem necessidade de estímulo e incentivo contínuos por parte do docente. Ou

seja, a motivação é o que induz a uma pessoa a levar à prática uma ação. Para Kanfer e Ackerman (1989), a motivação tem a ver com o esforço para a atenção (“*attentional effort*”): “a direção do esforço para a atenção, a proporção do esforço para a atenção direcionada para a tarefa (intensidade), e a quantidade de esforço da atenção para manter a tarefa (persistência)” (p. 661).

Outros pesquisadores não satisfeitos com as conhecidas categorias de motivação integrativa e instrumental, propostas por Gardner, procuraram também melhorar esse modelo, acrescentando outros fatores. Por exemplo, desde um ponto de vista cognitivo, Dörnyei (1994, p. 280), propõe um modelo com três níveis: o nível da língua, o nível do aluno, e por último, o nível da situação de aprendizagem (que inclui: componentes motivacionais específicos do curso, específicos do professor e específicos do grupo).

Nesse modelo de Dörnyei (1994), o nível da língua é o mais geral, que focaliza sobre “as orientações e motivos relacionados com vários aspectos da L2”. Os motivos e orientações nesse nível determinam a língua estudada e os objetivos mais básicos: subsistema de motivação integrativa e sub-sistema de motivação instrumental. O nível do aprendiz tem a ver com a influência das tentativas individuais dos aprendizes de línguas. A motivação está influenciada pelas: necessidades e auto-confiança dos aprendizes (ansiedade, competência na L2 percebida, atribuições, auto-conceito). Este nível do aprendiz está relacionado com características afetivas internas dos aprendizes, relacionadas com as expectativas. Já, o nível da situação de aprendizagem, está influenciada por um número de motivos intrínsecos e extrínsecos que são: específicos do curso (interesse, relevância, expectativas, satisfação), específicos do professor (motivo afiliativo, autoridade, controlador versus favorecedor da autonomia, modelador, apresentação da tarefa, *feedback*) e específico do grupo (orientação de objetivos, sistema de premiação, coesão, estrutura competitiva ou cooperativa, individual).

Esse modelo foi importante por sua multidimensionalidade, que é afetada por fatores situacionais, além de acentuar a importância que tem a contribuição do aluno à tarefa de aprendizagem, e pela inclusão dos aspectos cognitivos. Segundo Williams e Burden (1999),

[...]o enfoque cognitivo da motivação [...] se centra em indivíduos que tomam decisões sobre as suas próprias ações, em oposição a indivíduos que estão sob a influência de forças externas que não controlam. Porém, existem limitações, na adesão a um enfoque meramente cognitivo, pois dita perspectiva não considera a influência dos fatores afetivos, das emoções ou dos contextos sociais (p. 127).

Mais adiante, Williams e Burden (*op. cit.*) continuam dizendo que “uma perspectiva construtivista da motivação está baseada na premissa de que cada indivíduo está motivado de forma diferente, pois dão um sentido próprio às influências externas que lhe rodeiam, atuando segundo a sua predisposição interna e utilizando seus atributos de forma singular” (p. 127).

Desde essa perspectiva do construtivismo social, Williams e Burden (1999, p. 129) apresentam um modelo de três etapas de fatores interdependentes que atuam dentro de um contexto social o qual não é lineal, como pode ser visto na Figura 5. Nesse modelo “a decisão de fazer algo” é o fator principal, o qual interage de uma forma dinâmica com fatores internos (a natureza da interação, o ambiente de aprendizagem) e fatores externos (interesse intrínseco da atividade, valor percebido da atividade, sentido de domínio, controle, auto-conceito, atitudes, outros estados afetivos, idade e etapa de desenvolvimento, gênero).

Figura 5. Modelo da motivação de Williams e Burden, não lineal (1999, p. 130).



Sobre esse modelo, seus autores explicam:

[...] a tomada de decisões para atuar, é um componente fundamental da motivação. Essas decisões poderão estar influenciadas por várias causas. A motivação pode ser intrínseca, é dizer, fazemos algo, porque o fato de fazê-lo é gratificante. Por outro lado, pode ser extrínseca, é dizer, fazemos uma atividade para alcançar outros fins. Se as pessoas dão um grande valor para o resultado de uma atividade, é possível que estejam mais motivadas para a sua realização. Além disso, as pessoas precisam ser estimuladas, com frequência por curiosidade ou interesse, e tem que manter essa estimulação. O estado de ativação sustido é conhecido como “fluxo”.

Na motivação das pessoas influi notavelmente a percepção que elas tem de si mesmas, e o fato delas considerarem que controlam ou não as suas ações. As pessoas também têm que acreditar que são capazes de realizar uma ação, e isto que é denominado como motivação de eficácia. Os indivíduos possuem diferentes estilos motivacionais. Os que estão orientados para o domínio, pretendem dominar uma atividade, tentando melhorar a sua execução, enquanto que os que tem um sentimento de indefesa consideram que seu fracassos são devidos a uma falta de capacidade, e abandonam a atividade.

A colocação e realização de metas são elementos importantes na hora de manter a motivação. As metas de execução estão relacionadas com a aparência de ser competente, enquanto que as metas de domínio estão relacionadas com o aumento da compreensão.

Por último, os professores e outras pessoas, tem um papel muito importante na motivação do indivíduo. Especial importância tem o caráter do *feedback* que é proporcionado aos alunos (WILLIAMS e BURDEN, *op. cit.*, p. 144-5).

Williams e Burden (*op. cit.*) continuam descrevendo os importantes papéis do valor percebido da atividade (“*self-perception*”), sentimento de agencia (“*agency*”) referente a se as pessoas acham ou não que elas controlam as suas ações, as crenças sobre as suas habilidades para realizar uma ação (motivação de eficácia), colocação e realização de metas, e por último, a influência e inter-relação dos fatores externos (outras pessoas significativas, o caráter da interação com essas pessoas, o entorno de aprendizagem e o contexto maior).

Em outro modelo recente, Dörnyei (1998) sugere sete dimensões motivacionais principais, enfatizando assim, a multidimensionalidade do modelo:

1. Dimensão afetiva/integrativa;
 - Motivos integrativos;
 - Motivos afetivos;
 - Atitudes para a língua;
 - Motivos intrínsecos/atitudes para a aprendizagem da L2 /prazer/interesse;
2. Dimensão instrumental/pragmática;
3. Dimensão relacionada com o macro-contexto (relações etnolingüísticas/ intergrupais /multiculturais);
4. Dimensão relacionada com o auto-conceito (fatores de personalidade/generalizados);
 - Auto-conceito;
 - Auto-confiança;
 - Inibições/ansiedade;
 - Fatores atribucionais relacionados com a falha/sucesso;
 - Expectativas;

- Necessidade de obtenção;
5. Dimensão relacionada com o objetivo;
 6. Dimensão relacionada com o contexto educacional (ambiente da escola/da aula/da aprendizagem);
 7. Dimensão relacionada a outros fatores significativos (parentes, familiares, amigos)
- (adaptado de Dörnyei, 1998, *apud* FINCH, 2000)

Dörnyei (1998), nas conclusões de seu trabalho, enfatiza a importância do professor no desenvolvimento da motivação, “as habilidades do professor para motivar aos alunos deve ser a parte mais importante da efetividade no ensino” (p. 131), e ele sugere “Dez mandamentos para motivar aos alunos de idiomas:

1. Mostre um exemplo pessoal com seu próprio comportamento.
2. Crie na aula uma atmosfera relaxada e agradável.
3. Apresente a tarefa de forma apropriada.
4. Desenvolva um bom relacionamento com os alunos.
5. Incremente a auto-confiança lingüística dos alunos.
6. Faça interessante as aulas de línguas.
7. Promova a autonomia do aluno.
8. Personalize o processo de aprendizagem.
9. Incremente a orientação para os objetivos dos alunos.
10. Familiarize os alunos com a cultura da língua meta.

A definição dos objetivos que as pessoas traçam, tem uma grande importância no processo motivacional. Esses objetivos³⁵, podem ser definidos como “algo que a pessoa quer conseguir” (Locke e Latham, 1990, p.2), e normalmente as pessoas os usam quando dizem expressões do tipo “eu quero”, “eu desejo algo”.³⁶ Segundo Bandura e Schunk (1981 *apud* WANG, 2001) a definição de objetivos de curto prazo pode ajudar aos alunos para uma progressão mais rápida, sendo verificado em muitos estudos que os alunos que adotam uma definição de objetivos dirigidos para o domínio, mais que para o desempenho, mostram um efeito cognitivo positivo (PINTRICH e SHUNK, 1996).

A tabela criada por Ames (1992) mostra as estruturas e estratégias usadas nas aulas, que podem ajudar na criação de objetivos dirigidos ao domínio (ver Tabela 5).

Dentro das muitas outras definições e modelos da motivação existentes, me chama a atenção a definição de Brophy, que diz que a motivação para a aprendizagem “é uma competência adquirida através da experiência geral, porém estimulada mais diretamente por meio da modelação, da comunicação de expectativas, e instrução direta ou socialização por outras pessoas significativas (especialmente familiares e professores)” (1987). Nesta definição de motivação me parece interessante o fato da ação direta do professor por meio da “comunicação de expectativas”, - algo também presente em outras definições-, além da própria instrução.

Como diz, Stipek (1988) “em grande medida, os alunos esperam aprender se os professores esperam que eles aprendam”. Isto quer dizer que os professores transmitem com a sua atuação (lingüística e extra-lingüística) em sala de aula uma série de expectativas³⁷. Por exemplo, no comportamento interativo entre professores e alunos, Feldman (1986)

³⁵ O termo original em inglês é “goals”.

³⁶ A definição de objetivos, pode ser descrita como “um resultado (*outcome*) específico que a pessoa aspira conseguir” (ALDERMAN, 1999). A definição de objetivos e a motivação para a sua obtenção, podem ser explicado pelo modelo motivacional humanista da Hierarquia de Necessidades, de Abraham Maslow divulgado nas décadas de cinquenta e sessenta, pois embora as necessidade educativas não estejam inseridas em alguns de seus níveis, estão compreendidas dentro desse modelo.

estudou as condutas verbais e não verbais dos professores relacionadas com as suas expectativas e obteve dados que sugerem que os alunos podem identificar quando o comportamento verbal do professor está em relação com seus verdadeiros sentimentos: “o comportamento verbal do professor pode revelar sutis expectativas que os professores ocultam sobre os estudantes, e também, seu próprio sentimento de auto-eficácia” (*apud* Gozalo e Leon Del Barco, 1997, p. 82). Estes autores, em outra parte de seu artigo colocam que “os comportamentos que desenvolve o professor que tem um alto sentimento de auto-eficácia sobre seu ensino, é caracterizado por um maior apoio e aceitação dos estudantes, que toleram seus desacordos e desafios” (*op. cit.*, p. 85).

³⁷ Isto pode ser relacionado com a teoria comportamental da aprendizagem observativa/social de Bandura, assim como com o efeito “Pygmalion” do psicólogo social Robert Rosenthal.

Tabela 5- Estrutura e estratégias de instrução que apóiam os padrões de motivação dirigidos ao domínio (AMES, 1992).

| Estrutura | | Estratégias instrucionais | | Padrões de motivação |
|------------------------------|---|---|---|--|
| Tarefa | → | <ul style="list-style-type: none"> - Foco sobre os aspectos úteis das atividades de aprendizagem. - Preparação de diversas tarefas que sejam novidade e interessantes para os alunos. - Preparar tarefas que ofereçam um desafio razoável. - Ajudar os alunos a estabelecer tarefas curtas e auto-referenciadas. - Apoiar o desenvolvimento e uso de estratégias de aprendizagem efetivas. | → | <ul style="list-style-type: none"> - Foco no esforço para aprendizagem. - Elevado interesse intrínseco na atividade. - Dedicção ao esforço. - Dedicção às estratégias baseadas no esforço. - Uso da aprendizagem eficaz e outras estratégias auto-reguladoras. - Comprometimento ativo. - Afeto positivo nas tarefas que requerem um esforço elevado. - Sensação de fazer parte. - “Tolerância às falhas” |
| Autoridade | → | <ul style="list-style-type: none"> - Foco em ajudar os alunos a participar na tomada de decisões. - Proporcionar escolhas “reais” onde as decisões sejam baseadas no esforço, e não nas avaliações das habilidades. - Proporcionar oportunidades para desenvolver responsabilidade e independência. - Apoiar o desenvolvimento e uso da auto-administração e habilidades de monitoramento. | → | |
| Avaliação/ Reconhecimento | → | <ul style="list-style-type: none"> - Foco no desenvolvimento individual, progresso e desenvolvimento. - Fazer as avaliações privadas, não públicas. - Reconhecer o esforço do aluno. - Proporcionar oportunidades para o crescimento. - Encorajar os erros como parte da aprendizagem. | → | |

Por outro lado, desde o ponto de vista da “Teoria da Aprendizagem Social” de Bandura (1977), a interação é analisada como um processo de determinismo recíproco. Segundo este modelo, tanto os fatores pessoais internos, como os fatores situacionais e a

conduta, são fatores determinantes que atuam em um processo de interação recíproca triádica. As pessoas com as suas interações, produzem condições ambientais que, também, afetam o seu comportamento. A auto-eficácia se entende como um mecanismo cognitivo habitual, que media entre a conduta e a motivação e é definida como “a percepção que uma pessoa tem da sua própria capacidade para realizar satisfatoriamente uma tarefa”, sendo as expectativas de auto-eficácia as que regulam o comportamento, segundo propõe Bandura, quem enfatiza também, a importante diferenciação entre a expectativa de resultados (quando as pessoas acreditam que um determinado comportamento proporcionará o resultado desejado), enquanto que através da expectativa de auto-eficácia as pessoas podem não se sentir capazes de alcançar esses resultados.

Na teoria de Bandura, a sensação de auto-eficácia afeta os resultados dos alunos, através do comportamento do professor, e também é mediado pelo próprio sentimento de auto-eficácia do aluno. Em uma pesquisa, que estudou o papel da motivação em promover e manter uma aprendizagem auto-regulada, Pintrich (1999), mostrou que: 1) os alunos com maior sentimento de auto-eficácia são os que mais mantinham uma aprendizagem auto-regulada; 2) as três variáveis estudadas (auto-conceito, valor percebido da tarefa e realização de objetivos), estavam relacionadas de forma positiva com a aprendizagem auto-regulada e; 3) a adoção de um aprendizagem dirigida ao domínio, é mais eficaz para manter esse tipo de aprendizagem auto-regulado. Por outro lado, Templin *et al.* (1999), desenvolveram um programa de curso de inglês como LE de duas semanas, direcionado para um aumento da auto-eficácia dos alunos japoneses participantes, e os resultados mostraram um aumento nas habilidades dos alunos, devido possivelmente ao fato de “ter-se apresentado os objetivos do curso como objetivos específicos, de acordo com um nível que foi desafiador para os alunos”.

No capítulo “Condicionantes contextuais da motivação para aprender”, seu autor Tapia (2000) oferece uma explicação detalhada de aspectos que incidem na motivação e

resultados escolares, tais como: a curiosidade e interesse, a importância dos conteúdos, a organização das atividades, a autonomia, a interação dos alunos, a importante interação do professor com os alunos (antes, durante e no final da tarefa) e, por último, a avaliação da aprendizagem.

Uma das primeiras coisas que o professor deve fazer é atrair a atenção dos alunos desde a primeira aula, despertando sua curiosidade e interesse e desenvolver a percepção da importância dos conteúdos que se devem aprender ou das tarefas que se devem realizar. Segundo Tapia (*op. cit.*) a curiosidade é uma atitude, manifestada na conduta exploratória, ativada pelas características da informação como sua novidade, complexidade, caráter inesperado, ambigüidade e variabilidade. O termo interesse faz referência ao fato de manter a atenção centrada em algo -neste caso o desenvolvimento de uma explicação ou tarefa, na medida em que a informação que se recebe pode relacionar-se com o que já se sabe. Trata-se, pois, de um processo diferente da curiosidade, a qual implica em dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto ou incongruente, seguido de uma atividade orientada para a sua exploração que facilite seu conhecimento e compreensão.

Na hora de organizar as atividades, o grau de autonomia que o professor dá aos alunos e a interação que se estabelece entre os alunos, e entre os alunos com o professor, antes, durante e ao final da tarefa, são também muito importantes. Por último, Tapia (*op. cit.*) coloca como talvez o mais importante de todos os fatores contextuais da motivação, a forma em que é feita a avaliação, a qual condiciona, em grande parte, a motivação ou desmotivação dos alunos (p. 56).

Até aqui, podemos ver que os professores quando definem objetivos de aprendizagem, apresentam a matéria, propõem tarefas, respondem às demandas dos alunos, avaliam a aprendizagem e exercem o controle e a autoridade, criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem. As diferentes formas de enfrentar a atividade escolar também

são afetadas pelo contexto que os professores e outros, como os pais por exemplo, podem criar com seu modo de atuação.

No campo prático, Oxford e Shearin (1996) oferecem algumas sugestões para os professores, com a finalidade de elevar a motivação:

1. Os professores podem identificar por quê os alunos querem estudar a nova língua.
 - Os professores podem identificar as motivações atuais (amostragem sobre motivação).
 - Podem ser distribuídas informações sobre motivação na próxima aula em um portfólio.
 - Os professores podem determinar quais partes da aprendizagem de línguas são de valor para os alunos.
2. Os professores podem ajudar a conformar as crenças dos alunos sobre o sucesso ou falha na aprendizagem de L2.
 - Os alunos podem aprender a ter objetivos reais porém desafiadores.
 - Os professores podem aprender a aceitar a diversidade e a maneira como os estudantes estabelecem e organizam seus objetivos, baseados nas diferenças de estilos de aprendizagem.
3. Os professores podem ajudar aos alunos a aumentar a motivação ensinando que a aprendizagem de L2 pode ser um desafio mental excitante, um veículo para a consciência cultural, a amizade como a chave para a paz mundial.
4. Os professores podem fazer da aula de L2 um lugar positivo e amistoso aonde se reúnam as necessidades psicológicas para que o nível de ansiedade da língua seja mantida no mínimo.
5. Os professores podem encorajar os alunos a desenvolver as suas próprias recompensas intrínsecas, através da própria conversa positiva, avaliação guiada, e domínio de objetivos específicos, mas do que pela comparação com os outros estudantes. Os professores podem promover um sentido de maior auto-eficácia, incrementando a motivação para continuar a aprendizagem de L2 (adaptado de OXFORD e SHEARIN, 1996, p. 139 *apud* FINCH, 2000)

Williams e Burden (*op.cit*, p. 149-50), oferecem sugestões provisionais sobre a forma de usar seu modelo de motivação. Eles são:

- 1- Reconhecer a complexidade da motivação.
- 2- Ser consciente, tanto do início quanto da manutenção da motivação.
- 3- Discutir com os alunos o porquê das atividades realizadas.
- 4- Implicar os alunos na tomada de decisões relacionadas com a aprendizagem do idioma.
- 5- Implicar os alunos no estabelecimento de metas para a aprendizagem de idiomas.

- 6- Reconhecer as pessoas como indivíduos.
- 7- Desenvolver nos indivíduos a crença na sua própria eficácia.
- 8- Desenvolver crenças internas.
- 9- Procurar que seja adotado um estilo orientado ao domínio.
- 10- Melhorar a motivação intrínseca.
- 11- Desenvolver um entorno de aprendizagem alentador.
- 12- Oferecer um *feedback* que seja positivo.

Também é de interesse ver as propostas pedagógicas para o contexto da aula, formuladas pelos participantes do encontro "A motivação para a aprendizagem escolar" que aparecem na publicação de Tapia e Fita (2000, p. 137-8):

1. Criar na sala de aula um clima agradável e feliz, em que se ressaltem os acertos como projeto de desenvolvimento pessoal, por meio de uma metodologia ativa.
2. Propiciar um ambiente afetivo que favoreça o aumento da auto-estima nos alunos.
3. Organizar o espaço e os elementos da sala de aula de maneira que favoreçam a interação e a motivação.
4. Construir ambientes espaço-temporais motivadores e dinâmicos.
5. Aproveitar a interação cotidiana para modelar atitudes motivadoras, para criar expectativas positivas, para negociar planos de trabalho e outorgar um grau notável de autonomia, favorecendo a criação da própria imagem.
6. Fomentar e/ou potencializar a atividade tutorial pessoal para um melhor conhecimento e motivação do aluno.
7. Elaborar uma programação diária que inclua estratégias de motivação em função do contexto.
8. Planejar o processo de ensinar e aprender levando em conta o reforço diferencial (recompensas, elogios), estabelecendo dissonâncias cognitivas no início da aula e considerando o quê, como, quando e para que avaliar.
9. Utilizar a avaliação como um meio de analisar o processo educativo, reforçando acertos, corrigindo diferenças e marcando novas metas. "Aquele que tropeça e não cai dá um grande passo" (Cícero).

Por último, considero válido colocar as sugestões de Soler *et al.* (1992), que inspirados em Keller e Suzuki (1988), propõem reduzir a quatro, os fatores motivacionais que podem ajudar o aluno a perseverar nas atividades dos processos de ensino-aprendizagem: "a informação recebida será processada em melhores condições se existir atenção, se for considerada útil, se podemos prever que vai ter sucesso, e se a atividade produzir alguma satisfação".

Em resumo, para vários autores, a motivação é um fator multifacetado e “ainda não existe uma teoria que represente sua total complexidade” (DÖRNYEI, 1998, p. 131). O próprio autor diz que existe apenas uma parte do conhecimento necessário, e sugere replicar os experimentos realizados em outras condições. Posso concluir que a motivação é um fator reconhecido como de grande importância pelos professores, e como profissionais, e se deve avançar no conhecimento teórico sobre o tema, para ter uma melhor compreensão do mesmo e poder direcionar de uma melhor forma e de maneira fundamentada as nossas atuações em sala de aula nesse sentido.

2.8 O MODELO DE “APRENDIZAGEM AMIGÁVEL COM O CÉREBRO (FLETCHER, 1997, 2001).

A leitura dos artigos de Fletcher que orienta dar aulas que sejam compatíveis com as possibilidades do cérebro (1997, 2001), me pareceram muito interessantes e de utilidade para direcionar e aperfeiçoar meu trabalho como professor.

Até agora, é conhecido que o hemisfério cerebral esquerdo favorece o processamento lógico enquanto que o direito é mais intuitivo e holístico. A linguagem é uma atividade típica do hemisfério esquerdo, e as artes e música do direito. Juntar as duas especializações em um trabalho conjunto deve ser benéfico. O uso de músicas e figuras aumenta a quantidade de atividade cerebral e ajuda no aprendizado de idiomas criando mais conexões, as quais aumentam as possibilidades de retenção e memória.

Os dois hemisférios cerebrais são as partes primeira e segunda de seu "*brain model*". A terceira parte desse modelo tem a ver com a introdução de movimento na aula para evitar a letargia e falta de concentração, estimulando o cérebro reptiliano. A quarta parte do modelo trata sobre o trabalho do sistema límbico no processamento das emoções, que é um

fator chave no aprendizado e suas relações. Esta é uma habilidade fina, para a qual o professor deve criar um ambiente de aprendizagem positivo. O professor pode influenciar nas aulas, com sua energia e expectativas, assim como com as formas de corrigir os erros, gerenciar as aulas e as atitudes dos indivíduos e ele também está influenciado pelo que recebe dos alunos.

O córtex pré-frontal ou cérebro novo está envolvido nas funções mais integradas e sofisticadas, como pensar, planejar e conceituar. Essa é a quinta parte do "*brain model*" de Fletcher. Em uma aula de línguas, o cérebro avalia o valor e o sentido das novas informações recebidas de maneira comunicativa. Os professores devem pensar sobre que desafios poderiam proporcionar um maior engajamento e aumento dessa capacidade. Por exemplo, um trabalho em duplas para selecionar uma figura e escrever três perguntas relacionadas à figura, para depois intercambiar com outra dupla.

Por último, os estilos de aprendizagem são o sexto ponto do modelo que não está relacionado com uma parte do cérebro, diferente dos cinco anteriores. Embora, as pessoas, muitas vezes possuam uma mistura destes estilos (p.ex.: visual, auditivo, sinestésico), uma falta de relação entre as informações apresentadas na aula pelo professor e os estilos cognitivos dos alunos pode criar uma barreira (no nível do sistema límbico), pelo qual é importante perguntar para os alunos sobre as suas preferências.

Fletcher indica que o primeiro passo para criar uma aula compatível com o cérebro é considerar os fatores emocionais e físicos que afetam a aprendizagem de uma segunda língua, para o qual, devem ser considerados alguns fatores como:

- preparar um ambiente seguro de aprendizagem para os estudantes;
- prover um conteúdo temático significativo com opções de avaliação e aprendizagem;

- incorporar diferentes métodos de ensino, escolhendo a metodologia em concordância com o estado apropriado do processo de ensino e aprendizagem;
- utilizar a metodologia de aprendizagem colaborativa com frequência;
- incorporar ativamente a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993, 1999) dentro do processo de criação das aulas;
- proporcionar o tempo adequado para que os estudantes se integrem a projetos e atividades que aumentem o processo de aprendizagem;
- usar múltiplos recursos no ensino, e
- dar *feedback* imediato para todas as atividades.

Para ajudar aos professores para colocarem em prática estas recomendações, Fletcher (2001) apresenta uma lista de comprovação para o planejamento de aulas compatíveis com o cérebro:

- 1- Hemisfério esquerdo. Podem meus estudantes reconhecer uma progressão lógica na lição? Há oportunidades para questões e respostas, dando regras e prática estruturada? Eu levo o tempo corretamente?
- 2- Hemisfério direito. O que tem esta lição que seja intuitivo, holístico, imaginativo? Há oportunidades para os estudantes visualizarem situações, ver "uma grande imagem" não só como pequenas partes da informação alvo? Usamos cor para marcar as partes mais importantes. Faço trabalho com habilidades como resumir, falar, anotações não lineares (mapas mentais)? E incluo música para modificar os estados de ânimos e trabalhar junto com a língua?

- 3- Crio momentos para quebrar a postura dos alunos inclinados acima da carteira? Crio momentos para os estudantes se movimentarem, trocarem de lugares, coletarem material, etc.?
- 4- Sistema límbico. A memória e a emoção estão estreitamente relacionadas. Eu crio espaços para que os alunos contribuam com suas próprias idéias e sentimentos, ou proporciono um feedback positivo para eles? Dou oportunidades para o trabalho em equipes, em duplas? O material é encorajador? Minhas técnicas de correção criam um ambiente saudável de "aprendizado individual" e mostram respeito pelos alunos, evitando o sarcasmo ou situações embaraçosas?
- 5- Neo-corteza. As aulas dão oportunidades para os estudantes serem originais e criativos com os novos conceitos por meio de jogos de rol, tarefas, etc.? Eu dou oportunidades para que os estudantes possam experimentar e encontrar o funcionamento das regras ou limites?
- 6- Estilos de aprendizagem. Os diversos tipos de aprendizes foram capazes de assimilar o conteúdo?

2.9 O USO DE CANÇÕES E MÚSICA NAS AULAS DE LE.

O uso de canções é recomendado nas aulas de E/LE para as práticas de compreensão auditiva, por seu valor lingüístico e poético, e como fonte importante de informação cultural (Inst. Cervantes, 1994) e é difícil que um professor não as tenha usado de alguma maneira em suas aulas.

Romero (1998) resume as características positivas das canções para seu uso nas aulas de LE: uma canção pode evocar o passado, projetar o presente ou adiantar o futuro; assim como modificar o ânimo e predispor ao aluno para assimilar novas experiências. Com a música as letras adquirem uma relevância especial. Para esse autor, as canções:

- despertam um interesse positivo no aluno;
- oferecem possibilidades de integração de temas de atualidade, culturais e de outras áreas curriculares;
- geram muito material sobre sua indústria;
- são veículos de informação lingüística que podem ser explorados desde o ponto de vista gramatical, fonético, léxico;
- muitas são facilmente memorizáveis.

As características da linguagem das canções as fazem especialmente exploráveis nas aulas de LE:

- orações curtas e frases incompletas. Concisão e brevidade;
- uso de todo tipo de registros, especialmente de formas próximas a uma linguagem conversacional e informal;
- uso de recursos evocadores de sensações, sentimentos e idéias;
- o ritmo facilita a memorização.

Cassany (1994) diz sobre as canções:

[...] escutar, aprender e cantar canções na aula é uma prática de valor didático incalculável. São textos orais ideais para praticar aspectos como o ritmo, a velocidade e a pronúncia correta... além, como atividade lúdica, as canções supõem uma alternativa a outros exercícios de repetição pouco motivadores [...]

A música pode servir para criar um determinado ambiente (JIMÉNEZ, MARTÍN e PUIGDEVALL, 1999) e também, pode proporcionar um enriquecimento histórico e geográfico pela relação com estilos musicais, ritmos e instrumentos e com tendências geográficas e históricas (MURPHEY, 1992).

A música cria sentidos por meio da emoção, a relevância, e o contexto. Ela também tem sido usada como elemento "desinibidor" e de relaxamento, ou servir de acompanhamento para atividades sofisticadas de aprendizagem de LE, como na sugestopedia (RICHARDS e RODGERS, 1998), enquanto que as músicas e *video clips* são úteis como exemplos para um trabalho agradável de apresentação de elementos supra-segmentais, prática e aperfeiçoamento da pronúncia (PARKER, 2000). O ritmo e rima das músicas, sem dúvida, ajudam na memorização (ADKINS, 1997).

O uso de canções como ativação da inteligência musical³⁸, pode ter efeitos positivos sobre a aquisição de vocabulário. A conexão das palavras à música ativa diferentes partes do cérebro e o ritmo e movimentos devem fazer mais conexões. Por exemplo, quando escutamos uma música, acontece o fenômeno conhecido como "din", isto é, a repetição mental involuntária, que deve ajudar ao aluno a reter as palavras e frases. Stephen Krashen (1983) foi quem primeiro introduziu a noção de "din" nas publicações sobre ASL, como uma forma de "repetição [mental] involuntária das palavras, sons e frases na L2" (p. 41). Murphey (1990) também explorou a noção do "din" musical, como o fenômeno da música que "fica" na cabeça. Murphey (1992) e Salcedo e Harrison (2002), acreditam que o "din" pode ser ativado pelo Dispositivo de Aquisição da Linguagem³⁹ interno de cada pessoa, proposto por Chomsky ("LAD" em inglês). O "din" é uma estratégia usada pelo cérebro na estocagem de memória conhecido como "processamento ativo" no qual o conhecimento

³⁸ De acordo com a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995).

³⁹ LAD, em inglês.

presente na memória de curto prazo é processada de formas diferentes, passando então para a memória de longo prazo (Jensen, 1998). Jensen mantém que a aprendizagem de línguas dessa forma, deve ser mais proveitosa.

De acordo com a minha experiência pessoal o uso de canções nas aulas influi favoravelmente na atenção do aluno, trazendo como resultado uma motivação e satisfação geral com relação aos cursos, e ajudando no processo de aquisição/aprendizagem de ELE (ABIO, 2000), e a importância do uso das músicas em sala de aula de L2 é também percebido pela grande maioria dos professores. Em uma pesquisa sobre seu uso, os quinze professores de espanhol e de francês como LE entrevistados por Simpson e Redmond (2002) coincidiram em dizer que a música é uma parte importante nas programações das suas aulas.

As características e efeitos vistos acima, são válidos tanto nas canções "normais" (para adultos) quanto nas infantis. Algumas experiências usando canções infantis com adultos me deram excelentes resultados, pois elas ajudam a mostrar de uma maneira global algumas estruturas gramaticais e léxicas básicas, as quais são praticadas e fixadas pelos alunos em um ambiente agradável e lúdico que propicia a sua memorização, tal como foi comentado anteriormente.

2.10 SATISFAÇÃO DO CLIENTE COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Não quero finalizar esta revisão bibliográfica, sem mencionar o fator da satisfação do cliente como parâmetro indicador da qualidade dos cursos. De início pode parecer estranho, mas essa perspectiva de pensar na satisfação dos clientes como forma de avaliar e mensurar o valor percebido por eles sobre as diversas práticas e procedimentos realizados nas aulas, e no final, sobre a qualidade geral dos cursos, nos deram bons resultados,

revelando-se como uma ferramenta útil. De fato, este é um tipo de avaliação muito comum em escolas de idiomas privadas. Durante vários anos, usei esse indicador para avaliar os cursos de línguas que ministrava ou coordenava, e considero que foi um fator importante para a elevação da qualidade dos mesmos.

Conforme (FERNÁNDEZ e GONZÁLEZ, 1997), este pode ser um indicador da eficácia docente e uma alternativa de medida do produto escolar frente à visão restrita do rendimento acadêmico. Webster *et al.* (1994) também falam da necessidade de ampliar os indicadores de produto escolar e citam como outros possíveis parâmetros, além da satisfação dos pais e alunos, as taxas de assistência de alunos e professores, taxas de abandono e finalização do ensino, atuação dos estudantes no nível escolar posterior, a porcentagem de alunos que completam cursos avançados e os objetivos individuais da escola. Também poderíamos levar em consideração outros indicadores não citados por eles como grau de consecução de valores propostos pelo centro e a satisfação dos professores, entre outros. Fernández e González (*op. cit.*). A característica da satisfação dos clientes é também um dos componentes do sistema de gestão da qualidade total na educação (GCT) (GENTO PALACIOS, 1996; LÓPEZ RÚPEREZ, 1994; SANTANA BONILLA, 1997).

3 CAPÍTULO II - AUTOBIOGRAFIA E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

3.1 UM BREVE HISTÓRICO PESSOAL PROFISSIONAL

Julgo interessante, e importante, para situar uma parte dos objetivos deste trabalho, começar mostrando algumas avaliações informais escritas por alunos do Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico (CI-GP), nos momentos finais dos cursos realizados e gostaria de ressaltar que não foi realizado nenhum tipo de correção ortográfica⁴⁰:

Avaliação # 1

"Para mim o curso de Espanhol foi muito satisfatório porque sempre foi o idioma que gostaria de aprender e graças à atenção, paciência e carinho dos professores estou conseguindo realizar esse sonho.

A didática das aulas são ótimas, pois muitas vezes aprendemos de maneira descontraída sendo a através de uma conversa ou de uma música. Vocês estão de Parabéns!

Até o próximo semestre se Deus Quiser!

Um abraço,

S."

(avaliação realizada por uma aluna de curso intensivo de espanhol de 45 h. realizado no CI-GP em 1996).

⁴⁰ Estas avaliações foram solicitadas sem a necessidade de identificação por parte do aluno, mas algumas pessoas colocaram seus nomes. A forma como elas foram pedidas, com o intuito de melhorar os próximos cursos, acredito que elimina qualquer tipo de desconfiança ou possíveis implicações negativas na emissão dessas

Avaliação # 2

"O curso de espanhol foi excelente. O material fornecido (apostilas, músicas) proporcionaram um bom aprendizado e foi extremamente útil para a compreensão e progresso no idioma. Além disso, os mestres (tanto o professor quanto a professora) têm excelente didática e sabem muito bem manter o bom ritmo das aulas bem como a motivação dos alunos. O Grêmio está muito bem servido com essa equipe de professores de espanhol"

(avaliação anônima realizada por um aluno de curso intensivo de espanhol de 45h. realizado no CI-GP em 1997).

Avaliação # 3

"Eu realmente fiquei surpresa, pois o curso é sério e a intenção não é "enrolar" os alunos como acontece nas outras escolas. Não havia estudado espanhol antes, mas faço um paralelo com os cursos de inglês que fiz.

Muito bom e pretendo continuar.

Agradeço ao Gonzalo pela seriedade e profissionalismo. Parabéns.

F."

(avaliação realizada por uma aluna de curso intensivo de espanhol de 45h. realizado no CI-GP em 1998)

Avaliação # 4

“Os dois módulos, foram bastante aproveitados. A forma de ensinar utilizando coisas do dia a dia, e explicando a gramática daquilo que foi ensinado foi muito prático, a forma de forçarmos a conversar e raciocinar em espanhol tanto nas tarefas, como em conversas informais nos fez assimilar mais facilmente o idioma”.

Hoje tenho consciência que o espanhol é difícil, e que já não falo mais em "portunhol", consigo perceber que estou falando algo errado, e que já sei como me corrigir.

Considerarei o curso excelente, e não é 'puxassaquismo'.

Pretendo continuar no 3º módulo para aprimorar o 'meu' espanhol.

A.C.M."

(avaliação final realizada por um aluno de segundo semestre de curso intensivo de espanhol no CI-GP, com 90 h em total, em 2000).

Avaliação # 5

"Gonzalo (brincadeira Gonzalo),

Gostei muito deste curso de Espanhol. A programação é dinâmica e as aulas não se prendem apenas no livro, isto é, são muitos bons os teatrinhos

principalmente porque envolvem situações bem próximas do cotidiano, como fazer compras, ir a um restaurante e outras cositas praticas.

Espero poder continuar este curso até o último estágio, pois só assim estarei preparado (pelo menos para fazer umas compras no Paraguay).

Ah, sim! As músicas e os clipes são de grande valia para melhorarmos nossa pronúncia e treinar os ouvidos.

Enfim um curso completo, com abordagens interessantes sobre a cultura de países vizinhos e da Europa.. Parabéns!!!

¡Hasta la vista!

FM"

(avaliação final realizada por um aluno de segundo semestre de curso intensivo de espanhol no CI-GP, com 90 hrs em total, em 2000).

Para mim sempre é um prazer olhar as avaliações informais e anônimas escritas pelos alunos no final dos cursos, as quais conservo em sua grande totalidade e que constituíram um instrumento comum de controle informal da qualidade dos cursos e dos outros professores do Centro de Idiomas onde trabalhei, e fui responsável, no período de 1994 a 2000. Os exemplos apresentados não são uma exceção do parecer geral das turmas, pelo contrário, pertencem à grande maioria das opiniões coletadas a partir do ano de 1997. Neles pode-se ver, além da satisfação geral atingida, alguns dos procedimentos didáticos usados nos cursos: canções, videoclipes, audições, "teatrinhos", menção ao uso da apostila, etc. Em algumas destas avaliações também se faz alusão, de maneira positiva, ao trabalho dos professores, mas estas avaliações positivas sobre os cursos e professores nem sempre foram assim, então, o quê aconteceu e qual é a diferença com os primeiros cursos ministrados?

Eu iniciei meu trabalho como "professor" de espanhol no meio do *boom* dos anos 90, mais especificamente no ano 94, quando apresentei um projeto de ensino de espanhol no recém inaugurado Centro de Idiomas que o Grêmio Politécnico, uma tradicional associação de alunos da Escola Politécnica na Universidade de São Paulo; curso que foi criado para oferecer um serviço de ensino de línguas estrangeiras de maneira não regrada, e com os lucros gerados dessa atividade, sustentar economicamente o cursinho vestibular gratuito para jovens carentes também ofertado pela instituição.

Coloco a palavra professor entre aspas, pois eu não era formado na área, e além de algumas aulas e palestras como instrutor de mergulho na minha terra natal, Cuba, eu não tinha outras experiências no setor de educação, e muito menos no ensino de línguas. Foram as necessidades econômicas que me levaram a tentar ser, de um dia para outro, professor de espanhol já neste país. Embora, eu tenha passado, poucos meses antes, por vários "treinamentos" em algumas redes de escolas de línguas de São Paulo, dar aulas de espanhol era uma situação nova para mim e, por sua vez angustiante, pois quase no início dos cursos no CI-GP, percebi que o fato de usar o livro "Ven" (CASTRO *et al.*, 1995) considerado entre os mais "modernos" livros de cunho comunicativo que existiam na época, junto com meu domínio da língua espanhola como língua materna não eram suficientes para ministrar um curso satisfatório. Essa percepção foi logo palpável no número não muito alto de alunos que decidiam continuar os estudos nos semestres posteriores.

Esse desconforto inicial com a minha própria atuação e os resultados dos cursos, junto com a responsabilidade e interesse de crescer profissionalmente, assim como a possibilidade e confiança que me proporcionaram os diretivos do CI-GP para poder testar novos materiais e procedimentos pedagógicos, foram vários dos ingredientes que me permitiram começar testar pequenas mudanças em algumas das minhas práticas em sala de aula.

Ao longo desses primeiros anos, e com a responsabilidade e funções de coordenador do CI-GP, conseguimos observar e refletir sobre algumas questões. Por exemplo, com o LD “Ven”, e dois anos mais tarde, com o LD “Cumbre” (SÁNCHEZ *et al.*, 1995), percebemos, eu e os outros professores, que os alunos ficavam "cansados" seguindo o mesmo LD nos segundos e terceiros semestres e, por conseguinte o interesse e/ou motivação diminuía. Acho que em parte isso acontecia pela previsibilidade da estrutura do LD usado. A estrutura típica e repetida desses LDs preparados no auge da corrente comunicativa de primeira geração, que é a de mostrar diálogos criados especialmente para satisfazer a prática das noções e funções que se pressupõem necessárias para o aluno, junto com uma apresentação controlada das estruturas gramaticais, levavam ao aluno de nossos cursos a uma diminuição gradual do interesse, fato incentivado também, pela sensação de domínio da língua espanhola depois de um tempo de estudo regular, mas sem ter alcançado um nível de competência suficiente.

Em outro sentido, quero chamar também a atenção sobre a importância do fator coletivo da interação profissional neste processo do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Um ano depois de iniciar as nossas atividades de ensino, outros professores começaram a formar parte também do CI-GP, para dar resposta à demanda crescente por cursos de espanhol e o número maior de alunos matriculados.

A interação contínua com esses professores, primeiro na orientação inicial sobre os objetivos gerais e competências a serem atingidos pelos alunos nos diversos cursos, assim como na apresentação dos materiais e procedimentos que seguíamos, junto com o acompanhamento do dia a dia das aulas mediante conversas e troca informal e contínua de informações sobre os resultados, dúvidas e problemas que surgiam diariamente, fizeram avançar as nossas idéias de como deveria ser esse processo de ensino de espanhol para brasileiros adultos. Essas idéias eram testadas continuamente em sala de aula por meio de

novos materiais, exercícios e procedimentos postos em prática, e mantidos se davam bons resultados, ou modificados ou descartados se não eram eficientes, pois os alunos que freqüentavam os cursos, assim como seus interesses e necessidades, eram bastante homogêneos.

Dentro da interação acima comentada, um outro aspecto foi o estudo e discussão com alguns dos professores, nos períodos de férias, sobre a vantagem ou não de se usar novos materiais que surgiam no mercado. Dessa forma, tivemos a necessidade e responsabilidade de avaliar, analisar e refletir sobre esses materiais, para a possibilidade do uso ou não em nossos cursos, além de revisar e discutir sobre os procedimentos e currículos usados até aquele momento.

O fato de ver aos nossos alunos contentes com algumas atividades ou pelo contrário, passivos com outras, além de constatar na prática que eles faziam determinadas perguntas que evidenciavam normalmente as mesmas dúvidas, me possibilitaram junto com as anotações a respeito realizadas na própria apostila que começou a ser usada a partir do ano 1997, a dar embasamento e testar algumas hipóteses sobre a preferência de alguns tipos de exercícios e procedimentos didáticos. Essa prática continuou, e as modificações e ajustes decorrentes permitiram não só reformular e aprimorar as atividades, como também, a ordem de apresentação dos conteúdos dos cursos, com o fim de procurar ampliar o uso, relação e reflexão por parte do aluno sobre as estruturas e amostras trabalhadas da língua.

Além do uso dos LDs selecionados para os diversos cursos e níveis do CI-GP, o material criado como apoio dos cursos e dos LDs foi tomando cada vez mais a forma de unidades didáticas mais ou menos completas, que começaram a ser reunidas em uma apostila.

O objetivo pelo qual foi criada essa apostila era o de servir de apoio ao livro adotado no momento. Ela contava com um apêndice gramatical, exercícios gramaticais de reforço, leituras curtas e uma coletânea de atividades e ilustrações selecionadas de alguns

livros didáticos. Esse "*frankenstein*" -como gostávamos de chamar no início a essa coletânea de materiais e exercícios- foi tomando aos poucos uma imagem própria ocasionada pela incorporação de exercícios criados ou adaptados por nós mesmos, assim como para uma melhor organização e apresentação do material.

Nessa apostila, fomos incorporando cada vez mais atividades que estimulavam a interação entre os alunos os quais eram obtidos e adaptados a partir de livros como o "ELE 1" (BOROBIO, 1991), onde conhecemos os primeiros exercícios interativos com lacunas de informação, ou a partir das leituras de uns quantos artigos sobre didática que dispúnhamos na época, pois vimos que exercícios desse tipo não estavam presentes nos primeiros livros nocio-funcionais e comunicativos que conhecíamos e usávamos nos cursos (por exemplo, "Ven", "Cumbre", "Síntesis"⁴¹) eram do agrado dos alunos e propiciavam a comunicação e maior interação entre eles.

Por exemplo, na figura 6 apresentam-se algumas anotações feitas por mim sobre uma das unidades preparada para a apostila, com idéias que foram testadas na aula e anotadas para serem repetidas posteriormente, assim como para a modificação das versões seguintes do material no computador. Pode-se ver nessa figura, que o diálogo é típico das apresentações próprias das lições iniciais, cuja idéia foi tomada dos livros que conhecíamos e usávamos na época, e que o aluno devia "reproduzir". Repare-se também, na idéia de focalizar o tipo de registro formal ou informal e suas diferenças, que é algo que entendíamos como de dificuldade para sua aquisição e que deve ser trabalhada desde os primeiros momentos nos cursos de espanhol para brasileiros.

⁴¹ Belchí e Carter (1995).

Figura 6. Fragmento de unidade em material apostilado do curso de espanhol no CI-GP, de São Paulo, em 1997, com anotações feitas para serem aplicadas e testadas em sala de aula pelo professor.

UNIDAD 2

Identificación personal II. Presentaciones.

1. Escucha y repite.

- ¡Hola! Buenas tardes.
- Buenas tardes.
- ¿Quién es usted?
- Soy Antonio Pérez García. ¿Y ustedes?
- Yo soy Petra. Él es Ángel y ella es Carmen. ¿Es usted estudiante?
- No, no soy estudiante, soy profesor de español. ¿Y ustedes?
- Somos estudiantes de español.
- ¡Ah! Mucho gusto.

*dicembre enero
marzo junio
octubre febrero
julio septiembre
mayo abril
agosto noviembre*

¿Ellos se conocen? ¿El diálogo es formal o informal?

DÍAS DE LA SEMANA.

2. Lee y repite.

LUNES MARTES MIÉRCOLES JUEVES VIERNÉS SÁBADO DOMINGO

¿Qué día es hoy? Hoy es

¿Qué día fue ayer / anteayer? Ayer / anteayer fue ...

¿Qué día será mañana / pasado mañana? Mañana / pasado mañana será ...

Practica con tu compañero estas preguntas y respuestas, escogiendo cualquier día de la semana

Ej. ¿Si hoy es miércoles, qué día fue anteayer?

PAÍSES Y NACIONALIDADES

*PRESENTAR
MESES desorganizados*

*¿Cuándo es tu cumpleaños? Mi cumpleaños es en ...
¿Unido tiene ocasiones? tengo ocasiones en ... el 14 de noviembre?*

*De aqui a dos dias será
→ Dentro de dos dias será (esp.)*

Já nesse momento, e fruto das experiências nos cursos anteriores, íamos acrescentando outras atividades que propiciavam uma participação mais ativa do aluno com o conhecimento de mundo que traziam, como pode ser visto na atividade proposta - e posteriormente inserida nas versões seguintes do material, dado o retorno obtido na sua aplicação-, de apresentação e sequenciação dos meses do ano, para seu uso posterior em perguntas sobre aniversários e férias⁴². Pode-se observar que na atividade 2 da Figura 6 se estabelece um clima lúdico e semi-competitivo, com um grau de desafio razoável provocado pela realização em duplas das perguntas semi-abertas e as respostas correspondentes de forma certa. Por último, observa-se o contraste entre as duas línguas (espanhol e português) numa expressão temporal de uso comum, acrescentada no material por motivo de alguma pergunta

⁴² O professor é capaz de escrever os meses do ano desorganizados na lousa, mas já com a lista na mão é possível não perder tempo pensando como “desorganizar os meses” enquanto escreve.

ou dúvida exposta durante as aulas. Propostas ou idéias para modificação do conteúdo e forma de fazer as atividades, eram incorporadas nas versões seguintes da apostila, se na prática fossem bem recebidas pelos alunos nos cursos.

Com as experiências obtidas, fomos ajustando os conteúdos funcionais e a gramática associada do programa, e trasladando para as primeiras unidades alguns itens que eram de utilidade e podiam ser praticados e ampliados nas unidades seguintes, como por exemplo, os verbos pronominais como o verbo "gustar". Também desvinculamos a apresentação e prática do artigo neutro "lo" dos outros artigos em espanhol, pois observamos que só assim os alunos podiam diminuir o uso incorreto do "lo" como artigo masculino singular em lugar do "el" devido à influência do artigo definido "o" do português. Por outra parte, adiantamos a prática rotineira de algumas falas comuns e naturais, por exemplo, para interessar-se sobre como o companheiro passou o final de semana, e outras fórmulas básicas com os pretéritos, as quais normalmente aparecem nos LDs em lições posteriores, praticar, e chegar a ter, primeiro as percepções, e depois o domínio das mesmas, ainda no primeiro semestre do curso de quarenta e cinco horas. Assim, "descobrimos" que era importante proporcionar oportunidades aos alunos de voltar a mostrar e praticar os conhecimentos e habilidades já vistos em aulas anteriores, principalmente aqueles de maior dificuldade, os quais eram trabalhados de forma variada e acumulativa ao longo do curso⁴³.

Dessa forma, chegou um momento em que os alunos, nas avaliações finais dos cursos, como já foi apresentado acima, avaliaram como mais interessante esse material complementar ao compará-lo com o LD regularmente usado na época, o "Cumbre" (ver Figura 7). A partir desse momento, então, decidimos dar o "grande salto" e passamos a preparar uma apostila com um melhor acabamento e organização e como material principal dos cursos. O material resultante recebeu o nome de "Descubriendo el español" e embora tenha sofrido modificações e ajustes constantes, o resultado obtido com ele foi satisfatório desde seu início.⁴⁴

⁴³ Muitas dessas percepções aconteciam no momento de revisar os resultados obtidos nas provas parciais e finais de cada semestre, os quais normalmente induziam a uma reflexão sobre as dificuldades e formas possíveis de erradicação.

⁴⁴ De acordo com os comentários orais ou escritos dos alunos como os colocados no início deste sub-capítulo, além das percepções dos professores.

Figura 7. Exemplo de avaliação informal e anônima de aluno do CI-GP, depois de concluir um primeiro semestre do curso de espanhol, em 1997, usando o LD “Cumbre” e o material apostilado oferecido.

Voy a escribir en portugués porque tengo mucho a decir.
 O curso foi muito proveitoso, apesar da carga horária. Eu nunca havia estudado espanhol e posso dizer que aprendi bastante e o aproveitamento foi ótimo. As aulas foram muito agradáveis, os professores, ótimos. Minha única sugestão - talvez seja mais um pedido - é que vocês façam os outros estágios condensados também. (Não precisaria ter a mesma carga horária).
 Não gostei muito do livro, achei-o muito fraco do ponto de vista gramatical. A apostila é ótima: sintética e abrangente. Parabéns!

Neste bilhete escrito por um aluno, evidenciam-se várias coisas interessantes e comuns em muitas das opiniões recolhidas dos alunos do CI-GP. Por um lado, a ânsia por aprender, expressada pelo no interesse na participação em outros cursos intensivos ou semi-intensivos, o qual estava motivado por uma necessidade instrumental peremptória, normalmente por motivos profissionais; uma situação que era muito comum do tipo de aluno que freqüentava os cursos do CI-GP. Por outro lado, uma percepção de carga gramatical “deficiente” no livro comunicativo usado em paralelo no curso, junto com uma necessidade de aprender ou praticar “mais gramática” para uma maior segurança na produção lingüística. Este sentimento de necessidade do estudo da gramática pode ter várias causas, porém não é meu objetivo analisar aqui, mas posso dizer que é uma característica comumente observável nos pedidos dos alunos brasileiros de língua espanhola.

Em outro momento, no ano de 1998, tive a possibilidade de trabalhar na preparação de um livro de conversação para alunos de nível avançado encomendado por uma franquia de línguas, o qual precisou que eu pensasse sobre o que significava a habilidade oral em nível avançado, assim como nas outras habilidades e estratégias que são desejáveis nesse nível, além de algumas possíveis didáticas específicas para a reativação e uso dos conhecimentos sobre a forma e funcionamento da língua -conhecimentos muitas vezes já aprendidos e depois esquecidos-. Também foi necessário consultar os livros didáticos que existiam, além de algumas teorias sócio-interacionistas, conhecer melhor o enfoque por tarefas e os materiais já publicados que seguiam esse enfoque, etc. O livro resultante, com o nome de "Conversación 2" teve uma boa aceitação tanto pelos professores quanto pelos alunos, de acordo com os comentários iniciais de vários professores que usaram esse material.

Este processo geral de pensamento e ação contínuo nunca ficou parado, mas os seus resultados se traduziram numa crescente satisfação tanto dos alunos quanto dos professores com os cursos que eram ministrados no CI-GP. A satisfação dos alunos mostrou-se de maneira numérica nos resultados dos questionários e opiniões escritas realizadas nos finais de cada curso, dos quais alguns exemplos foram acima mostrados, e que em várias ocasiões, a partir do ano de 1997, atingimos 100% de satisfação em várias turmas. Alguns casos menos positivos, foram por causas identificadas como ausências de professores, dificuldades materiais, etc. Começamos a perceber outros indicadores qualitativos da eficiência no processo educativo como foram as altas taxas de retorno nos diversos cursos além da volta dos alunos nos cursos seguintes até completarem o curso de quatro semestres (com 180 horas no total). O grau de competência alcançado por vários desses alunos foi atestado e me foi comunicado pessoalmente pelos professores dos cursos livres de nível superior do "Colégio Miguel de Cervantes", de São Paulo aonde alguns deles foram para continuar seus estudos, o que me deu muita satisfação pessoal quando soube disso.

Outro indicador que pode servir de referência sobre o processo educativo foi o alto número de alunos que depois do terceiro ou quarto semestre de estudo formal de Espanhol, optavam por fazer o exame D.E.L.E. no nível intermediário ou superior, mostrando confiança e segurança na preparação realizada⁴⁵.

O número de alunos de espanhol que foi de 54 no primeiro curso do ano 1994, até os 580 que tivemos no primeiro semestre de 1998, mantendo nos últimos anos um número de 350 alunos em média a cada semestre, até o ano 2000, ano em que deixei minhas funções de professor-coordenador, foi um campo favorável para colocar em prática propostas e idéias sobre esse processo de ensino e obter resultados qualitativos e quantitativos como os acima mencionados, nesse contexto específico de cursos livres para adultos com turmas de aproximadamente 20 pessoas. Sabe-se que, esses resultados não foram alcançados de um dia para outro e foi necessário muito estudo e experimentação, com a pressão permanente que existe nos centros privados de línguas para alcançar e manter uma eficiência na gestão pedagógica e elevada satisfação dos alunos.

Reconheço que os resultados de um curso não são devidos apenas ao tipo de atividades realizadas nas aulas. A apresentação de atividades de diferentes tipos e temas, isto é, a sua variedade, a proporção delas dentro do programa, o incentivo à continuidade dos estudos fora da sala de aulas, e o cuidado em sentido geral com os alunos como indivíduos, estabelecendo um ambiente positivo de aprendizagem dentro e fora da aula, foram alguns dos aspectos que influenciaram nos resultados e a satisfação com os cursos, que foram entendidos pelos alunos do CI-GP como propostas "sérias" e produtivas. As ações do professor dentro da sala de aula também foram percebidas pelos alunos como importantes para a permanência nos

⁴⁵ Os terceiros ou quartos semestres do curso de espanhol no CI-GP podiam ser negociados com os alunos para ser dirigidos a uma preparação específica com objetivos de realizar o exame D.E.L.E. Isso acontecia normalmente com os cursos realizados no segundo semestre do ano, que eram os que coincidiam com a realização do segundo exame, normalmente realizado em novembro ou dezembro.

cursos, algo que foi escrito em muitas das avaliações informais realizadas como as já apresentadas acima.

Como coloquei anteriormente na autobiografia, na minha formação profissional influenciou e muito, as trocas de informações com os outros professores do CI-GP sobre as nossas "descobertas". Posso dizer que depois cheguei a um outro plano de relações profissionais e trocas de experiências quando, em 1997, comecei frequentar as reuniões da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) onde tive a oportunidade de conhecer outros professores da cidade e alguns especialistas da área. Devido a essas relações e conhecimentos, tive a oportunidade de realizar no primeiro semestre de 1999 uma disciplina de pós-graduação sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com ênfase em espanhol exposto magistralmente pela profa. Dra. Neide T. Maia González da Universidade de São Paulo, o qual teve uma importância crucial para mim, pois me permitiu entrar no conhecimento acadêmico da área e poder refletir sobre as teorias e desafios na aquisição de línguas estrangeiras que ia aprendendo, comparando-as com as minhas próprias experiências reunidas na prática anterior e consecutiva.

Se até esse momento minhas leituras acadêmicas eram apenas alguns números de revistas espanholas de didática que chegavam às nossas mãos, como “Cuadernos Cervantes” ou “Frecuencia L”⁴⁶, e incluindo aqui as análises dos novos livros didáticos que iam chegando ao mercado brasileiro para sua eventual adoção em nossos cursos; a partir desse curso com a Dra. González comecei a realizar outras leituras sobre ensino ou aquisição de segundas línguas ou línguas estrangeiras, didática, psicopedagogia e educação em geral, processo que foi facilitado também, em grande parte, pelo possibilidade de acesso ao mundo da informação que representa o uso da Internet.

⁴⁶ Tenho que mencionar aqui também, a revista brasileira publicada em inglês “New Routes”, que conheci em 1998.

Após ter chego neste ponto da narração, quero parar e voltar um pouco para trás para tentar focalizar outro ponto de vista que considero importante na minha formação. No início eu via a língua e as propostas dos livros didáticos como verdades absolutas sem me questionar mais nada. Lembro quando no primeiro ano, às vezes, diante da pergunta de algum aluno com dúvidas, a minha resposta podia ser “que era assim e tinha que ser estudado assim”, e dessa forma, muitas vezes o resultado era pouco convincente para o aluno ou não resolvia seu problema. Minha idéia era que se o aluno não tinha entendido isso era porque precisava estudar mais. Pouco depois comecei ver que as coisas tinham que ter uma explicação ou causa e já não bastava ser somente um modelo falante dessa língua que eu ensinava, e sim tinha que saber falar dela e sobre ela, de uma maneira clara e compreensível.

Pela necessidade urgente e freqüente em ter que explicar algo que não parecia estar suficientemente bem explicado nos LDs utilizados, me motivei a comprar o primeiro livro de gramática espanhola, e depois dele, seguiram outros, entre eles, o da professora María Monzú Freire (1994) o qual muito me ajudou para conhecer também as principais diferenças com o português, dada sua natureza contrastiva.

Foi dessa maneira que pude começar a dar respostas para perguntas sobre a língua do tipo "Por quê isso é assim?" feitas pelos alunos, e também comecei a tomar consciência da necessidade do conhecimento explícito sobre nossa gramática que pouco depois derivou na possibilidade de trabalhar e experimentar em uma gramática pedagógica, ou seja, tentar encontrar formas de organização e apresentação para ensiná-la de uma maneira mais significativa, memorável e produtiva, algo que estendi também ao campo do vocabulário.

O estudo das principais diferenças gramaticais entre as duas línguas me permitiram ter um maior conhecimento sobre as dificuldades -já experimentadas ou possíveis- dos alunos e a possibilidade de direcionar minhas práticas para a elaboração de materiais para

o seu ensino. Assim, na medida em que ia escutando conceitos ou idéias que tivessem utilidade prática eu tentava testá-las em nossos cursos. Por exemplo, quando conheci através da palestra de um destacado especialista espanhol, conceitos novos para mim, sobre as diferenças entre uma gramática dedutiva e uma indutiva, imediatamente tentei usar esses conceitos em exercícios específicos para o ensino do funcionamento dos artigos determinados, indeterminados e neutro obtendo o retorno necessário com várias turmas do nível inicial de forma que pude testar e reformular minhas idéias a respeito.

Quando decidimos usar a apostila como material principal de nossos cursos iniciais, foi preparado um apêndice gramatical com cento e três páginas de extensão, onde se trabalhava a gramática da língua espanhola de uma forma bastante completa, de forma que servisse de apoio e complemento à parte comunicativa prática que era o nosso objetivo principal durante as aulas. Esse apêndice gramatical, assim como os primeiros exercícios de reforço que preparávamos para as tarefas extra-aula, tiveram uma forte influência das gramáticas estruturais, pois ainda não conhecíamos o que era uma gramática pedagógica ou didática, ou outros livros de exercícios gramaticais mais modernos, mas uma clara referência às partes do anexo gramatical onde se encontrava o conteúdo tratado na aula, ajudou na organização da informação como um todo coerente, e em última instância, influenciou positivamente no desempenho geral dos alunos e a seriedade percebida por eles sobre os nossos cursos.

Em outro momento, as aulas para executivos em cursos *face-to-face* e *a la carte* que também tive a oportunidade de ministrar em grandes empresas durante três anos, foi outra experiência muito importante para mim. Nunca esquecerei a primeira aula com um diretor geral de uma grande multinacional farmacêutica, quem depois de folhear rapidamente o livro didático proposto fechou-o e me disse "Não quero um livro, quero que VOCÊ me ensine espanhol". Fatos como esse me obrigaram a tomar consciência da necessidade de fazer

uma sistematização de nossa língua e saber transmiti-la de uma maneira compreensível, rápida e eficaz -e também agradável- muitas vezes sem nenhum material de apoio que não fosse um papel e lápis ou giz. Os resultados gerais no ensino de espanhol nesse ambiente de aulas individuais *in company*, os quais posso avaliar de positivos, assim como o conhecimento de algumas das estratégias de aprendizagem usadas por essas pessoas - geralmente bem sucedidas no estudo de várias línguas estrangeiras-, me motivaram para levar alguns dos procedimentos usados ou conhecidos nesse sentido, para a grande sala de aula dos cursos no CI-GP, onde a maioria de alunos eram estudantes universitários ou profissionais jovens que precisavam da língua por motivos de trabalho.

Um outro ponto que também considero importante na história da formação profissional pessoal, foi a minha entrada como professor temporário de espanhol e de práticas de ensino, na Universidade Estadual de Londrina. Ali, além de ter novas experiências em meios diferentes, pude constatar que os procedimentos didáticos já anteriormente experimentados com bons resultados em cursos livres de um centro de línguas, podiam ser usados neste outro meio com resultados também positivos. Também pude sentir as diferenças na motivação de muitos dos alunos neste contexto de ensino novo para mim. Na UEL ministrei os chamados cursos "instrumentais" para alunos de três tipos de cursos bem diferenciados: arquivologia, secretariado executivo e administração, com diferentes objetivos e níveis. Nesta nova etapa, o acesso a uma biblioteca forte em Lingüística Aplicada e com possibilidade de pesquisa em base de dados internacionais, a interação ou aulas com outros professores de nível mais elevado, e a possibilidade fascinante de orientar alunos-professores em seus problemas, dúvidas e expectativas nas práticas de ensino do terceiro e quarto anos da Licenciatura em Letras Hispano-portuguesa, também foram muito significativos para mim, junto com esta etapa de estudos no mestrado que me permitiu continuar com o processo de

estudo e reflexão, aprofundando nesses conhecimentos e ganhando em experiência teórica, profissional e aplicada.

Quero também destacar o fato, de que com a aparição e massificação da Internet, as possibilidades de pesquisa, trabalho e interação pessoal, assim como a facilidade e produtividade para a preparação de materiais didáticos foi simplesmente multiplicada inúmeras vezes. Talvez não seja um exemplo muito feliz, mas vale a pena lembrar quando no início do ano de 1997, e ainda sem acesso à rede mundial em casa, “proveitei” as duas semanas que fiquei em casa por uma fratura da perna produto de um acidente de trânsito que sofri, para poder digitar e passar para o meio eletrônico vários contos de Gabriel García Márquez que eu tinha em papel, e poder preparar com eles várias atividades de leituras complementares, algo que hoje em dia seria muito mais fácil e rápido de localizar e realizar se temos acesso à Internet.

Por outro lado, quando percebemos que a grande maioria dos alunos no CI-GP possuíam endereços de correio eletrônico, começamos a preparar e enviar materiais variados de forma regular por essa via, para que os alunos continuassem assim, tendo contato com a língua espanhola e aprendendo de forma extensiva⁴⁷. Considero que o fato de preparar regularmente o envio desse material via correio eletrônico, nos motivou para conhecer melhor as possibilidades didáticas da Internet e nos fez aumentar as habilidades de procura, seleção, gradação e transpasse das informações e materiais adequados para esse fim. Por outro lado, a possibilidade de interação a través da Internet também nos permitiu entrar em contato com colegas de outras partes do mundo, através de diversos foros e listas de discussão especializadas⁴⁸ para aprender e resolver dúvidas nossas e as dos outros.

⁴⁷ Os exemplares e uma análise das experiências reunidas com o envio do boletim eletrônico realizado para esse fim, chamado “Cositas del ‘portunhol’ → español” podem ser visitados em <http://cositasemespanhol.ezdir.net>

⁴⁸ Em especial, os foros do Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/foros>) e listas de discussão como HISPANIA (<http://www.rediris.es/list/infohispania.html>) e FORMESPA (<http://www.formespa.com>)

Um resumo do relatado até aqui aparece na tabela a continuação (Tabela 6) onde mostro cronologicamente os acontecimentos mais significativos na minha vida profissional em relação com as etapas, atividades realizadas, livros didáticos (LDs) ou outros materiais usados nos cursos.

Tabela 6- Resumo dos acontecimentos mais significativos na minha vida profissional.

| | |
|------|---|
| 1992 | - Chegada no Brasil para realizar estudos de mestrado em Biologia Marinha. |
| 1994 | - Vários cursos de treinamento como professor de espanhol para entrar no mercado de trabalho, motivado por necessidades econômicas. - Início do ensino de espanhol no Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo (CI-GP), usando o LD "Ven" |
| 1995 | - Uso do LD "Ven". No final do ano, início da procura de outras alternativas de LDs. - Aula em uma empresa com o LD "Cumbre" recém chegado no Brasil. - Primeiro curso intensivo no final de ano, no CI-GP usando o LD "Orbita 1" ⁴⁹ |
| 1996 | - Adoção do LD "Cumbre" nos cursos regulares e intensivos do CI-GP. - Elaboração ou recopilação de exercícios fundamentalmente tomados de outros LDs e tendo como apoio o LD "Cumbre". - Insatisfação com os resultados obtidos no livro 2 do "Cumbre". - Início dos cursos de preparação para o D.E.L.E. - Início das aulas para executivos em empresas. |
| 1997 | - Início da participação nas reuniões da APEESP. - "Adoção do LD "Español 2000" ⁵⁰ , livro 2, nos 3º e 4º semestres. Resultados pouco satisfatórios. - Continuação da recopilação e preparação de materiais complementares. Preparação do apêndice gramatical e exercícios de apoio para a apostila. - Início dos cursos regulares e intensivos com a apostila "Descubriendo el español" dirigida para os dois primeiros semestres dos cursos . |
| 1998 | - Início das assistências em congressos e seminários específicos para professores de espanhol. - Adoção do LD "Síntesis" nos 3º e 4º semestres. Resultados melhores, mais ainda não suficientes. Continuação da criação de materiais de apoio para estes níveis. - Teste dos novos exercícios no curso apostilado. |
| 1999 | - Participação em curso de pós-graduação específico sobre ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. - Aprimoramento do material apostilado do curso inicial e intermédio no CI-GP. - Preparação do livro "Conversación 2" para a franquia <i>Skill</i> . - Preparação do boletim eletrônico "Cositas del 'portunhol' --> espanhol". |
| 2000 | Saída do CI-GP e início das aulas de espanhol na <i>Universidade Estadual de Londrina</i> . |
| 2001 | - Entrada no programa de mestrado em Estudos da Linguagem, UEL. |

⁴⁹ Fente e Alonso, 1993.

⁵⁰ García Fernández e Sánchez Lobato, 1997.

3.2 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS

Neste sub-capítulo, mostrarei como evoluíram algumas das nossas concepções sobre ensino de espanhol, evidenciadas no material didático preparado para os cursos que ministrávamos. Para isso, utilizarei exemplos sobre alguns quantos aspectos, tanto gramaticais quanto funcionais, das primeiras lições, tentando proporcionar uma idéia geral, sobre os tipos de materiais, atividades e procedimentos didáticos usados na apresentação e prática dos conteúdos previstos; neste caso referente aos artigos, números, profissões e os verbos pronominais, como o verbo “gustar”.

3.2.1 Artigos em espanhol

Em um curso intensivo que realizamos em uma empresa da prefeitura existente no campus da Universidade de São Paulo usamos por primeira vez o LD “Cumbre” (SÁNCHEZ, ESPINET e CANTOS, 1995), quase que imediatamente após da sua chegada no Brasil no ano de 1995, para o qual preparamos também um material complementar que servisse de apoio a este LD.

Até esse momento só tínhamos usado nos cursos do CI-GP o LD “Ven” (CASTRO *et al.*, 1994) e como material de apoio, as gravações do próprio LD e algumas poucas canções. Durante esse curso intensivo acima mencionado, foi que sentimos a necessidade de acrescentar o material complementar do qual vemos um fragmento no Apêndice A. Nele, pode-se observar, como um todo, a influência da gramática estrutural, por exemplo na apresentação da tabela com os artigos definidos e indefinidos e neutro do espanhol, e alguns exercícios de comprovação.

Algo que percebíamos nesse tipo de material que foi criado para ser estudado e realizado em casa, era que no início da aula seguinte, perdia-se muito tempo na sua revisão. Por isso, em 1996, começamos colocar no final de cada unidade, as respostas dos exercícios presentes no material complementar.

Na unidade 1 da primeira versão do material apostilado, preparada em 1997 (ver APÊNDICE B), a apresentação dos artigos encontra-se no final dela e antes dos exercícios estruturais de reforço com as respostas acima mencionadas. Pode-se ver que no exercício 10, há uma apresentação de léxico presente em sala de aula, para praticar a perguntar “¿Qué es?” “¿Qué significa?” onde o professor aproveita para colocar os artigos nas palavras correspondentes, os reforçando no exercício seguinte (número 11) essa apresentação dos artigos com as perguntas sobre onde mora o aluno para tentar mostrar de maneira indutiva o uso desses artigos. Depois aparece a tabela com a classificação tradicional dos artigos, seguido de uma chamada de atenção “OJO” (olho!, atenção!) com uma primeira explicação sobre o uso do artigo “lo” em espanhol e os erros que acontecem normalmente nas produções dos estudantes de espanhol falantes de português. A tentativa de que os alunos percebam de maneira indutiva algumas regularidades no gênero dos artigos espanhóis é o objetivo do exercício seguinte, pedindo-se depois uma comprovação no exercício 13, e continuando com a prática controlada nos dois exercícios seguintes, desta vez acrescentando os artigos indefinidos e as duas preposições: “al” e “del”, equivalentes a “ao” e “do” do português.

Na versão da apostila preparada em 2000 fizemos uma tentativa de simplificar a apresentação dos artigos em espanhol, tal como se pode observar no Apêndice C, deixando apenas a comprovação das hipóteses com estes exemplos, e algumas perguntas na parte da “Tarea”, onde o aluno era obrigado a pensar e procurar a informação correspondente em toda a unidade. Este tipo de procedimento, foi inspirado em alguns LDs que tinham sido

publicados recentemente como o “Primer Plano”⁵¹. Mas na prática temos visto, tanto os professores quanto os alunos, que é necessária uma maior quantidade de informação de entrada e de sistematização destas estruturas.

3.2.2 Números

No primeiro LD que usamos em nossos cursos de nível inicial, o “Ven 1”, os números do zero ao nove, são apresentados na unidade dois, com uma prática posterior de números telefônicos (p. 21-22), enquanto que os números seguintes aparecem vinculados com a prática de horas e horários (p. 45-46). Na primeira unidade do LD “Cumbre 1”, os primeiros dez números se apresentam no final da unidade de forma descontextualizada, em um exercício de enlaçar o número com o nome da letra (p. 17), enquanto que os outros números também são apresentados sem nenhuma contextualização nas duas unidades seguintes.

No apêndice D, mostro uma das primeiras versões que fizemos para introdução dos números em espanhol, e podemos ver que os números iniciais são também apresentados de forma mecânica, sem considerar os conhecimentos que já podem trazer os alunos, embora depois exista alguma prática por meio de contas aritméticas considerando-se a realização das mesmas em duplas. Existe também uma chamada de atenção para a forma (“OJO”) para o detalhe da invariabilidade do número “dos”, tanto no gênero feminino quanto no masculino, assim como da ortografia do número seis, embora esta regra não seja apresentada de forma completa.

Eu não estava muito satisfeito com essa apresentação mecânica dos números, nem a realização das contas aritméticas, pois alguns alunos poderiam ficar

⁵¹ Palomino, 2000.

“expostos” diante de possíveis deficiências ou dificuldades na realização delas. No apêndice E, pode-se observar como tentamos solucionar parte desses problemas na versão da apostila do ano 1999. Trata-se de uma tarefa de colocar em ordem os números de zero a cem, facilitado pela quebra da informação em grupos de números menores. Na sua realização os alunos investem algum tempo sem dar mostras de cansaço, pois existe uma certa motivação para completar a tarefa⁵². Depois, o professor e os alunos procedem à pronúncia desses números e o trabalho de prática e chamada de atenção sobre algumas das dificuldades que normalmente aparecem nesse trabalho. No “OJO” que acompanha a informação, se apresentam de uma forma melhor e mais completa, algumas das diferenças entre espanhol e português que o aluno deve conhecer. Os possíveis problemas com as operações matemáticas das versões anteriores foram solucionados com um exercício realizado primeiro individualmente, de prática dos primeiros números em espanhol e em seguida, apresentam-se as formas impessoais dos verbos “haber” e “hacer” que em espanhol são “hay” e “hace”, as quais podem ser usadas com alguma frequência em frases e funções comuns da vida real, nas aulas seguintes.

As últimas mudanças referentes a números, foram realizadas na versão da apostila preparada em 2000, onde aumentamos o trabalho na tarefa de colocar em ordem os números (ver APÊNDICE F), com o correspondente aumento da atenção, devido à colocação dos números sem separação entre eles, procedendo depois com a mesma seqüência já vista no parágrafo de acima com os exemplos apresentados no Apêndice E .

Por último, quero dizer que neste caso dos números, são proporcionadas outras oportunidades para voltar a praticá-los em outras situações, principalmente os números mais elevados, em: simulações de compra e venda, nas biografias e autobiografias, e em fichas como a apresentada no Apêndice G, tendo o professor a responsabilidade de chamar a

⁵² No ano anterior (1998) já havia sido ensaiada uma versão reduzida desse tipo de apresentação mas só até o número vinte, considerando-se a conveniência e rentabilidade de aumentar para números mais elevados, tal

atenção o maior número de vezes possível sobre a forma, ortografia e pronúncia deles, com especial atenção no não uso da conjunção “y” entre as dezenas e centenas -um desvio comum provocado pela influência do português-, sendo possível tocar no assunto, por exemplo, na hora de escrever as datas na lousa no início de cada aula, sobre tudo nos primeiros encontros.

A ficha dual⁵³ com lacunas de informação intitulada “Nuestra América Latina”⁵⁴ (ver APÊNDICE G) foi inserida no material da apostila a partir de 1997. A proposta dela é a prática de números maiores, junto com dados e localização dos países da América Latina. O trabalho com esta ficha tem sido muito bem aceito pelos alunos os quais manifestam grande interesse na realização da tarefa até o final, gerando uma grande quantidade de interação oral durante pelo menos quinze minutos de trabalho, com alta incidência de perguntas para esclarecimentos para não errar nos dados que vão sendo completados (ver Figura 8). O trabalho com essa ficha, pode servir como ponto de partida -se for decidido assim pelos professores e alunos-, como de fato usamos em alguns de nossos cursos, para a realização de trabalhos ou projetos complementares posteriores, com a finalidade de obter e apresentar mais dados sobre esses países⁵⁵.

como apareceu em 1999.

⁵³ Uma ficha dual, são duas páginas para ser trabalhadas, uma por cada aluno, onde existem lacunas de informação que os alunos devem completar, sem observar a ficha do outro, interagindo oralmente entre eles.

⁵⁴ Esta ficha dual está disponível na Internet em <http://www.elenet.org/aulanet/>

⁵⁵ Depois de trabalhar com este material e com algumas leituras complementares sobre América Latina foi orientada a realização do seminário de apresentação de países de América Latina, um país por equipe, proporcionando vários endereços na internet sobre o tema.

Figura 8. Alunos de Administração da Universidade Estadual de Londrina, realizando tarefa de completar a ficha dual sobre “Nuestra América Latina”, 2001.



3.2.3 Profissões

De forma similar, veremos como foram apresentadas as diversas profissões nos LDs e materiais que usamos ao longo dos nossos cursos⁵⁶.

Segundo observamos nos LDs usados no CI-GP, a apresentação das profissões é bastante deficiente, possivelmente pelo caráter comunicativo geral dos mesmos. No “Ven 1”, a apresentação das profissões apenas está restrita a uns poucos exemplos usados nos diálogos e exercícios da unidade 2, enquanto que a situação não varia muito no “Cumbre 1” onde podemos encontrar algumas poucas referências de profissões ao longo das duas primeiras unidades.

Para o primeiro material complementar usado como apoio ao LD “Cumbre” no curso intensivo de 1995 foi preparada uma lista de profissões com o objetivo de ser lida na

⁵⁶ Entendemos que algum domínio por parte do aluno sobre este assunto em particular, assim como os números e outros, pode ser de importância dado o caráter marcadamente instrumental dos cursos que ministrávamos.

aula, e repetida pelos alunos, para eles perguntarem as que não conhecessem (ver APÊNDICE H), sendo restrito o trabalho apenas à compreensão desses termos.

Em 1998 na primeira versão da apostila “Descubriendo el español” usada como material principal do curso, ou seja sem servir de apoio ao LD, inserimos um dos diálogos do próprio LD “Cumbre” em dito material (exercício 7), com a intenção de usar a gravação de áudio correspondente, de forma que os alunos pudessem escutar outros sotaques diferentes do nosso. Esse diálogo associa-se aos contrastes dos advérbios de quantidade “mucho” e “muy”, para depois praticar com os colegas as perguntas do exercício 8. Por último apresenta-se e pratica-se o diálogo do exercício 9.

Como se pode ver, esse diálogo não é longo e permite ao aluno focalizar em uma série de palavras de difícil pronúncia, assim como frases do mesmo que podem ser de utilidade em outras situações, tais como em uma entrevista de trabalho.

Por outro lado, me parece interessante comentar uma técnica que usamos para orientar os nossos alunos a partir deste diálogo, e sempre que trabalhamos com diálogos similares. Trata-se da técnica de “ler, olhar para o interlocutor e falar”, isto é, em vez de simplesmente ler o diálogo, a pessoa deve primeiro ler, para depois pensar no que vai dizer, e por último falar. Esta técnica, embora seja um pouco mais demorada, implica em um processamento maior da informação, e hipoteticamente, em uma melhor memorização das frases e estruturas trabalhadas. Uma vez trabalhado assim, também ensaiamos outros procedimentos adicionais, como pedir para praticar o diálogo e na próxima aula expô-lo na frente dos demais alunos. Dessa forma, além de um maior processamento e atenção à forma, induz-se a possibilidade de fazer variações dentro do próprio diálogo, algo que era orientado pelos professores desde um início deste tipo de trabalho com diálogos.

Por último, a partir de 1999 começamos usar uma versão mais elaborada desse diálogo (ver exercício 8 em APÊNDICE J), quando o gerúndio é introduzido, associado

com uma ficha dual com lacunas de informação (exercício 7) como já vimos anteriormente em outros casos. As próprias perguntas no cabeçalho de cada coluna, induzem sua realização e resposta em forma de diálogo, assim como o uso dos artigos necessários para cada profissão, algo que comumente o aluno neste estágio de aprendizagem tenta evitar em suas falas na sala de aula.

3.2.4 Verbos pronominais: verbo “gustar”

Também foi variando a nossa concepção de ensino dos verbos pronominais, pegando como exemplo o verbo “gustar” de uso muito comum e necessário na comunicação.

Em 1996, ainda como complemento ao LD “Cumbre”, foi preparado um material complementar no qual inserimos um diálogo e o material auditivo correspondente que apresenta várias opiniões sobre gostos e preferências de diversas pessoas (ver exercício 2 em APÊNDICE K) com algumas perguntas presentes no exercício 3⁵⁷. No exercício seguinte (número 4) se propõe uma prática de emissão de concordância com opiniões positivas ou negativas usando os advérbios “también” e “tampoco”. Por último, nessa unidade apresentam-se dois exemplos de opiniões, para serem conhecidas pelo aluno, uma com léxico sobre livros: “novelas”, “novelas de ciencia ficción”⁵⁸, enquanto que no segundo exemplo apresenta-se uma amostra de “una declaración de amor” em que o verbo gostar em espanhol é usado de forma diferente do português, algo que é de difícil percepção para os alunos.

Uma versão mais completa de trabalho com este tipo de verbos pronominais foi preparada na unidade 5 para a versão da apostila “Descubriendo el español” usada nos cursos de 1998 (ver APÊNDICE L). Nela, além da apresentação da conjugação do verbo

⁵⁷ Esse diálogo e material auditivo foi retirado do LD “Orbita 1” (Fente e Alonso, 1993, p. 95).

⁵⁸ Romances de ficção científica.

“gustar”, e alguns exemplos, com um “Ojo” para a forma das frases com esse verbo, apresentam-se outros verbos que têm uma estrutura similar, com alguns exemplos deles. Depois, mostram-se os advérbios que normalmente são usados para “quantificar” os gostos, além da apresentação do verbo “odiar” que embora não seja muito usado, é de difícil pronúncia pelo aluno brasileiro. A seguir, existe uma tabela para coletar informações sobre gostos dos companheiros, para depois, fazer frases com as informações coletadas, comparando-as com as próprias, e usa-las com os advérbios “también” e “tampoco”. Por último, os alunos trabalham em um exercício escrito semi-aberto (exercício 4), para terminar com o diálogo da “declaración de amor”, que nas experiências anteriores tinha-se mostrado do agrado dos alunos e motiva para uma discussão sobre esse uso específico do verbo gostar.

Na última versão usada dessa unidade (ver APÊNDICE M), embora se mantivesse a mesma concepção do exemplo visto no apêndice anterior, foram realizadas algumas mudanças: 1) Em primeiro lugar, este conteúdo foi transferido para a unidade 4, para ser apresentado mais cedo, e ter mais oportunidades para a sua prática ao longo do curso; 2) foram inseridas umas ilustrações tomadas do LD “Cumbre” como forma de contextualização; 3) os exemplos com o verbo “gustar” foram transformados em perguntas, com o fim de induzir a participação dos alunos na emissão das respostas, além de serem realizadas as perguntas e possíveis respostas em duplas ou pequenos grupos; 4) foi inserido o “gustímetro” ou “medidor de gostos”, algo que diverte os alunos e de fato, lhes é significativo; 5) foi inserido léxico esportivo para praticar esse vocabulário junto com os gerúndios de uma forma lúdica; 6) foi inserido um diálogo telefônico (exercício 4) para praticar o verbo gostar e outros verbos em condicional para realizar convites, que depois seriam praticados em duplas, de uma forma lúdica e agradável (exercício 5). O exercício 6a é um texto sobre gostos e costumes de um jovem hipotético, assim como de seus planos para o futuro. Esse texto pode servir como referência para a elaboração de um exercício escrito por parte dos alunos, que normalmente é

pedido como tarefa para a aula seguinte (exercício 6b e 6c), e o texto resultante é colocado na parede sem aparecer o nome do autor, pois o nome fica do lado dobrado do papel. Por último, mostram-se os exercícios para a prática e consolidação da estrutura dos verbos pronominais, com suas respostas correspondentes.

3.3 ALGUNS COMENTÁRIOS PARCIAIS

Nesta parte, com uns poucos exemplos, como evolucionaram os materiais usados nos cursos de espanhol no CI-GP durante vários anos. Esse processo de desenvolvimento esteve permeado pelos conhecimentos que tínhamos, obtidos principalmente a partir dos diversos LDs usados ou vistos até esse momento e, embora a partir de um determinado momento, começamos a preparar materiais de forma independente, eles sempre estiveram perpassados pelas concepções de ensino/aprendizagem, as teorias conhecidas por nós, e fundamentadas nas idéias surgidas a partir das leituras ou experiências obtidas pelo uso em sala de aula de outros materiais didáticos. Dessa forma, o processo de criar ou organizar as propostas de atividades e exercícios dentro de cada unidade, assim como a concepção e organização das próprias unidades, foi baseado mais em uma escolha, adaptação, e equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, que variaram com o tempo, desde simples apresentações de diálogos, frases e estruturas que deviam ser “aprendidas” e reproduzidas com a orientação do professor, até a criação de atividades para propiciar a interação entre os alunos na aula, com foco na forma da língua nela usada, e um peso menor das atividades estruturais de reforço, que eram passadas para os alunos em horário extra-aula, junto com outras atividades e tarefas que precisavam de um maior tempo de preparação e reflexão, deixando assim as

atividades mais lúdicas, interativas, ou mesmo, difíceis⁵⁹, para serem realizadas em sala de aula.

Acredito que o “senso de plausibilidade” de Prahbu serviu-nos de guia nesse processo de criação de materiais, processo que nunca foi individual, já que pelo menos a minha esposa, Ana Margarita, professora como eu, nas mesmas condições de ensino, era a primeira leitora crítica dos mesmos, proporcionando um outro olhar e dando as sugestões de modificações que fossem necessárias. Depois desta primeira etapa, normalmente havia um segundo momento de possíveis modificações ou aprimoramento, na hora de apresentar os materiais para os outros professores do CI-GP, pois podiam surgir outras idéias, sendo o terceiro momento a observação do acontecido na sala de aula, com as sugestões ou perguntas surgidas durante a realização das mesmas, e o efeito criado com elas.

Embora com o tempo, foram proporcionadas mais oportunidades para o aluno trabalhar e interagir com os outros presentes em sala de aula, em um ensino mais centrado nele, não posso dizer que o papel do professor tenha diminuído como condutor e orientador do processo de aprendizagem, pelo contrário. Considero que as numerosas alusões à “seriedade e profissionalismo” dos professores, expostas nas avaliações dos alunos do CI-GP, como as apresentadas no início deste segundo capítulo da dissertação, não só têm a ver com os tipos de atividades propostas em sala de aula, como também com o clima ou ambiente criado nas aulas, e os laços afetivos entre alunos e alunos e professores, para o qual muitas técnicas e procedimentos podem ajudar na sua construção, além das falas e ações realizadas nas aulas pelo professor.

⁵⁹ Alguns conteúdos são habitualmente difíceis e precisam de uma cuidadosa explicação por parte do professor para ajudar na sua compreensão. Entre eles, no nível inicial, estão: os imperativos, os verbos reflexivos e suas diferenças com os verbos pronominais, os pretéritos e a posição dos pronomes.

4 CAPÍTULO III - O ATO DE ENSINAR. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS.

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados alguns relatos de experiências didáticas resultantes do uso dos materiais por nós preparados e os resultados observados, assim como as considerações decorrentes. Este capítulo, está conectado de alguma maneira, com as descrições do desenvolvimento de materiais que ajudaram a situar o porquê da criação e o desenvolvimento desses materiais, e as crenças do autor a respeito, tal como foi visto no capítulo anterior.

Embora tente descrever o processo como um todo, um dos focos principais dos relatos está no uso e efeito das tarefas comunicativas em sala de aula. Neste caso, as tarefas não formam parte de um processo de ensino baseado estritamente em um enfoque por tarefas, e sim, dentro de um marco comunicativo geral, mais de acordo, segundo meus critérios, com o que representa um ensino de línguas em consonância com as características dos alunos brasileiros adultos que estudam espanhol como LE em grandes grupos. Por isso, considero que mais que uma pesquisa, este trabalho está constituído de relatos sobre a colocação em prática das tarefas comunicativas e sua avaliação, tal como é explicado por Ellis (1998), e já comentado no sub-capítulo 1.5.3, e para o qual uso de apoio, também, as premissas de um ensino exploratório (ALLWRIGHT, 1992). A criação de um ambiente positivo e um clima afetivo adequado propiciador da aprendizagem foi outro dos aspectos também procurados nos diversos cursos, para o qual, algumas das ações realizadas nos mesmos, estavam direcionadas para a instauração e desenvolvimento posterior desse tipo de ambiente entre os participantes das aulas.

Nas definições de tarefas para aprendizagem de línguas e de programas baseados nelas, apresentados no capítulo I, vimos que existem posições diferentes e complementares, mas de maneira geral as tarefas são interpretadas como oportunidades de fazer algo com um objetivo determinado, que precisa da compreensão ou produção na língua alvo, sendo no caso de uma interação com ênfase no significado as chamadas tarefas comunicativas, e se a ênfase está na forma da língua, seriam as chamadas tarefas pedagógicas, possibilitadoras ou capacitadoras. Neste caso, eu uso uma definição similar de tarefa, com ênfase nas tarefas deste último tipo dentro de um programa funcional, não como uma unidade completa de trabalho, e sim inseridas no corpo de unidade pré-definidas, pelo qual estou pensando mais em tarefas dentro de um programa sintético tipo A⁶⁰. O tema de interesse nesta dissertação, dessa forma, não é tanto no enfoque por tarefas propriamente dito, ou um curso baseado nelas, e sim no efeito dessas tarefas e as atividades propostas em sala de aula, na percepção, satisfação e parecer geral dos alunos participantes.

Tal como coloquei na introdução desta dissertação, as situações de ensino que descreverei, serão fundamentalmente referentes a uma turma de um curso de espanhol instrumental de 68 horas, realizado na Universidade Estadual de Londrina, em 2001. Nesse sentido focalizarei o processo para descrever o ocorrido em vários momentos desse curso, e com os materiais trabalhados, nele, considerando que isso é suficiente para proporcionar uma imagem do caráter das atividades realizadas e aqui analisadas. Mas em alguns momentos, como comparação ou para enriquecer a exposição, também relatarei outras experiências acontecidas com anterioridade nos cursos de espanhol inicial do CI-GP, neste caso com 45 horas, ou em outro curso de espanhol instrumental na mesma universidade, neste caso de Arquivologia, com 68 horas de duração. As situações que serão analisadas são:

⁶⁰ Ver nota de rodapé # 19 na página 78.

- 1- Os primeiros dias de aula. Criação de um clima afetivo positivo.
- 2- Descrição pessoal.
- 3- As profissões.
- 4- Verbos pronominais (“Gustar” e outros).
- 5- Falar do passado.
- 6- Outras atividades: “mi CV”, “la noticia de la semana” e o seminário.

Eu poderia relatar e analisar também outras situações, mas acho que isto é suficiente para proporcionar uma visão geral do que ocorreu nos cursos desde os pontos de vista de nosso interesse.

4.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS ESTUDADOS.

Uma grande parte das observações aqui apresentadas, correspondem a um grupo de 38 alunos do quinto ano do curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado de Paraná (doravante “grupo de Administração”); enquanto que outras observações e comentários serão realizados também, baseados em um grupo de primeiro ano de Arquivologia da mesma universidade, com 44 alunos (doravante, “grupo de Arquivologia”); assim como nas experiências anteriores com diversos grupos de alunos participantes de cursos livres de espanhol no Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico que funcionava no campus da Universidade de São Paulo, aproximadamente com 20 alunos cada um. Por isso, as técnicas e os procedimentos didáticos relatados aqui, foram preparados para serem usados principalmente com grupos grandes de alunos, e sem apoio de recursos

especiais, apenas lousa, giz, gravador, algumas fichas fotocopiadas e o material apostilado, fazendo uso eventual de aparelho de vídeo e televisor.

No início do curso de espanhol, objeto de estudo, com o grupo de administração, foi aplicado um questionário para coletar informações sobre as experiências lingüísticas anteriores e as estratégias de aprendizagem dos alunos (ver APÊNDICE N)⁶¹, onde na segunda parte (pergunta 24), o interesse está focalizado nas formas de aprendizagem dos alunos⁶². Tudo isto proporciona uma visão inicial das características dos alunos desse grupo. No final do curso, foi aplicado um questionário semi-aberto para conhecermos as impressões e opiniões sobre a estrutura do curso, e os materiais e técnicas usados, assim como outros assuntos de interesse, os quais serão comentados posteriormente.

Uma análise de alguns dos dados principais obtidos a partir do questionário inicial aplicado nesse grupo de administração, revelou o seguinte (ver Tabela 7). Pouco mais da metade dos trinta e oito alunos do grupo manifestaram ter conhecimentos de espanhol (N = 24), principalmente por estudos nos cursos de preparação para vestibulares e cursos livres de línguas, mas a tendência foi a de considerar esses conhecimentos deficientes, de acordo com o revelado na grade da pergunta 6⁶³. A grande maioria (N=31) manifestou ter realizado estudos de inglês, dos quais 7 alunos consideram conhecer bem a língua inglesa, e 15 alunos, de forma regular. O fato de existir uma tendência na consideração de que para aprender espanhol é necessário de 1 a 2 anos (pergunta 8) e de que a língua espanhola é de dificuldade média, é algo comum na percepção dos alunos brasileiros estudantes de espanhol que tivemos até agora. As perguntas 12 (usos e objetivos na aprendizagem de língua espanhola) e 14 (formas de como gostaria de aprender espanhol) mostraram que uma grande maioria dos alunos tem consciência de que estudar espanhol pode servir para motivos profissionais (aproximadamente

⁶¹ Este questionário foi adaptado a partir do questionário padrão usado nos cursos de espanhol do CI-GP desde 1999.

⁶² Essa parte do questionário foi desenvolvida pelo autor a partir da leitura do livro de Richards e Lockhart (1998).

92%), assim como uma tendência a preferir estudar, em primeiro lugar, por meio da conversação (aproximadamente 89%) seguido de músicas (71%), e outros, como textos (45%) e vídeos (22%), ficando em último lugar o estudo da gramática (com apenas 3 respostas, correspondendo a 8,0%).

Tabela 7- Resultados principais do questionário aplicado na turma de Administração (2001).

| Perguntas | N = 38 | | | | | |
|---|----------------|------------|------------|--------------|-------------|----------------|
| p4- Conhece algo de espanhol? | Sim | | Não | | Algo | |
| | 8 | | 16 | | 14 | |
| p8- Atualmente considera que a língua espanhola | Muito difícil | Difícil | Média | Fácil | Muito fácil | |
| | 0 | 4 | 31 | 3 | 0 | |
| p9- Se alguém passar uma hora por dia estudando espanhol. Quanto tempo acha que demoraria em falar bem? | Menos de 1 ano | 1 a 2 anos | 3 – 4 anos | 5 – 6 anos | | |
| | 11 | 22 | 5 | 0 | | |
| p10- Você já estudou outra língua estrangeira? Qual? | Sim. Inglês | | | Não. Nenhuma | | |
| | 31 | | | 7 | | |
| p13- Considera que esses objetivos podem ser alcançados neste curso? | Não (1) | 2 | 3 | 4 | Sim (5) | Nulo ou branco |
| | 1 | 5 | 25 | 4 | 1 | 2 |

Julgo interessante fazer uma comparação dos resultados deste questionário inicial, com relação a um questionário aplicado em uma turma de alunos no CI-GP (N=14) em época similar (primeiro semestre do 2001) (ver Tabela 9), o qual mostrou algumas diferenças em várias das questões, embora algumas delas não foram aqui tabuladas. Quatro dos alunos do grupo do CI-GP, já tinham conhecimentos de uma segunda língua estrangeira, e um deles, de três línguas estrangeiras. Por outro lado, embora a amostra é pequena, se pode perceber uma tendência em considerar que os objetivos do curso, -aprender espanhol- (p 13), podem ser atingidos em maior medida. A pergunta 12 (usos e objetivos na aprendizagem de língua espanhola) mostrou que além da importância para o crescimento profissional (aproximadamente 71%), três dos alunos tinham uma necessidade de aprender a língua nesse

⁶³ As respostas colocadas nessa grade não aparecem aqui.

momento, por motivos profissionais; enquanto que a pergunta 14 (formas de como gostaria de aprender espanhol) mostrou um amplo leque e não muito bem definido de formas, onde é possível perceber, em algumas das frases, uma idéia, por uma lado, da “responsabilidade do professor” e, por outro, da “atenção” ou “dedicação do aluno”. Dois alunos responderam que não sabiam que escrever, nessa pergunta 14.

Tabela 8- Resultados principais do questionário colocado numa turma do curso de espanhol no CI-GP (2001).

| Perguntas | N = 14 | | | | | |
|---|----------------|------------|-------|--------------|-------------|----------------|
| p4- Conhece algo de espanhol? | Sim | | Não | | Algo | |
| | 4 | | 7 | | 3 | |
| p8- Atualmente considera que a língua espanhola | Muito difícil | Difícil | Média | Fácil | Muito fácil | |
| | 2 | 1 | 10 | 1 | 0 | |
| p9- Se alguém passar uma hora por dia estudando espanhol. Quanto tempo acha que demoraria em falar bem? | Menos de 1 ano | 1 a 2 anos | | 3 – 4 anos | | 5 – 6 anos |
| | 3 | 10 | | 0 | | 0 |
| p10- Você já estudou outra língua estrangeira? Qual? | Sim. Inglês | | | Não. Nenhuma | | |
| | 9 | | | 5 | | |
| p13- Considera que esses objetivos podem ser alcançados neste curso? | Não (1) | 2 | 3 | 4 | Sim (5) | Nulo ou branco |
| | 0 | 0 | 3 | 4 | 6 | 1 |

Com relação aos materiais utilizados, no grupo de Administração foi usada uma variante reduzida do material apostilado, já criado e testado nos cursos do CI-GP, e dos quais foi proporcionada uma visão geral no sub-capítulo 2.2. A redução consistiu em que não foram proporcionadas muitas das perguntas e exercícios de reforço normalmente colocados no CI-GP no final de cada unidade; também, não foi proporcionado, no início, o apêndice gramatical que acompanha o conjunto de materiais apostilados trabalhados normalmente no CI-GP, e por esse motivo não foi proporcionada a página de resumo dos conteúdos ministrados em cada unidade, com a localização dos conteúdos gramaticais no apêndice

gramatical⁶⁴. Por outro lado, foram realizadas algumas pequenas mudanças e ajustes nas atividades, para apresentar algum léxico de interesse para os alunos de Administração. De maneira geral, tomando como base esse material apostilado, o curso de espanhol no grupo de Administração foi concebido como um curso comunicativo geral, com prática das quatro habilidades, com a intenção de proporcionar os conhecimentos básicos necessários para a iminente entrada no mercado de trabalho dos alunos. Nesse sentido, um dos objetivos focalizados desde o início e durante o curso todo, foi a preparação para se ter bons resultados em uma possível entrevista de trabalho em espanhol⁶⁵. Além disso, desde a primeira aula, foram realizadas leituras gerais, e aos poucos, foram inseridas outras leituras orientadas para a área de interesse dos alunos, como veremos depois, as quais tinham como objetivo o reforço e ampliação dos conhecimentos de espanhol em geral, assim como o conhecimento das estratégias leitoras necessárias⁶⁶.

No caso dos alunos do grupo de Arquivologia, pelo fato de estarem iniciando a carreira nesse momento, o curso de espanhol foi mais direcionado para a aquisição das habilidades leitoras típicas dos conhecidos “cursos instrumentais”, pelo qual trabalhamos durante uma parte do curso, com o livro “Español para brasileños. Estudio contrastivo basado en textos” (SILVA e SILVA, 2000). Na primeira parte do curso, com o objetivo de proporcionar uma visão rápida inicial da língua, usamos algumas das atividades e tarefas preparadas por mim, e também já usadas no CI-GP, e com o grupo de Administração em paralelo. Dessa forma, embora o foco e coleta de dados foi direcionado para o grupo de

⁶⁴ A redução foi devida ao fato de que foi prevista uma exigência e aproveitamento menor neste curso que nos oferecidos pelo mesmo professor no CI-GP, além de uma adaptação para os objetivos do curso instrumental onde tem um papel importante o desenvolvimento das habilidades de leitura.

⁶⁵ Os cursos do primeiro semestre no CI-GP normalmente eram trabalhados com uma orientação semelhante: proporcionar os conhecimentos e a fluência necessários para obter um emprego.

⁶⁶ No curso de Administração, geralmente as leituras foram realizadas em horário extra-aula pelos próprios alunos, enquanto nas aulas foram resolvidas as possíveis dúvidas e conferidos os resultados com ajuda ou orientação do professor. Já no caso do grupo de Arquivologia, foram dedicadas mais horas para leituras conjuntas e as explicações necessárias no próprio horário de aulas.

Administração, também relato o ocorrido em algumas das situações de ensino no grupo de Arquivologia⁶⁷.

A continuação, passo a descrever os resultados obtidos nas diversas situações de ensino.

4.3 RESULTADOS NAS DIVERSAS SITUAÇÕES DE ENSINO

4.3.1 Os primeiros dias de aula⁶⁸.

Durante o tempo de ensino no CI-GP pude comprovar que a criação de um clima adequado entre os alunos de um grupo, desde o mesmo início do curso, era algo de grande importância para o melhor desenvolvimento posterior desses cursos, e qualquer esforço realizado nesse sentido poderia ser produtivo.

Uma das técnicas com esse objetivo, que foi usada, entre os anos de 1996 a 1999, foi trabalhar com uma espécie de ficha de apresentação pessoal introdutória de forma que servisse de ajuda na apresentação dos alunos no primeiro dia de aulas. Essa ficha consistia em colocar em meia folha de papel, e com ajuda do professor, os seguintes dados: na parte central, o nome e o sobrenome; na parte superior esquerda, a profissão ou estudos; na parte superior direita, de onde era o aluno; enquanto que na parte inferior esquerda era escrito o endereço, e por último, na parte inferior direita, os gostos dele ou dela, tal como pode ser observado no exemplo hipotético da figura 9.

⁶⁷ Acredito que assim enriqueço as avaliações das tarefas e atividades analisadas.

⁶⁸ Parte destas experiências foram publicadas em Abio e Barandela (2003b).

Figura 9- Esquema da organização dos dados pedidos para serem escritos pelos alunos em uma “ficha de apresentação pessoal”, usada na primeira aula de espanhol, durante os anos de 1996 a 1999.

| | |
|---|--|
| ¿Qué haces? ¿qué eres? | ¿De donde eres? |
| Soy estudiante de ingeniería Paulo / San Pablo | Soy de Sao |
| NOMBRE Y APELLIDOS | |
| ¿Donde vives? ¿Cuál es tu dirección? | Gustos |
| Vivo en la calle..., en el barrio nadar | Me gusta <i>Me gusta bailar</i> Me gusta ir al |

Nesse primeiro momento não era exigido colocar os dados em espanhol, mas existe uma curiosidade natural do aluno por aprender essas coisas que eram relevantes para ele, e muitos perguntavam, além do professor explicar por exemplo as diversas profissões dos presentes. Uma vez preenchidas as fichas, os alunos eram convidados a fazer uma roda em um espaço sem cadeiras da sala para o professor passar a conhece-los. Depois de se apresentar o professor com um ou dois alunos, os alunos eram convidados a se conhecerem entre si. Em uma turma de aproximadamente vinte alunos, uns dez ou quinze minutos de trabalho dessa forma, eram suficientes para quebrar o gelo inicial. Terminada a atividade e uma vez sentados os alunos de novo em seus lugares, o professor podia escrever os nomes deles em um canto da lousa.⁶⁹

O sucesso deste tipo de atividade se deve ao fato de que os alunos não ficam totalmente expostos, diante de uma pergunta inicial do professor feita para um aluno de cada vez, como é comum ver nas rodas de apresentação inicial na maioria dos inícios de cursos de línguas, mudando assim o possível foco de atenção dessa fala ou resposta individual, para as informações contidas na folha, as quais serviam de ajuda para a emissão das perguntas e

respostas, neste caso em um grande grupo. Também, o fato do aluno já ter feito ao professor as perguntas necessárias sobre possíveis dúvidas, ainda antes de preencher o formulário e passar para o espaço aberto da sala contribuem com a diminuição do estresse inicial. Por outro lado, normalmente essa experiência e o conteúdo das perguntas e respostas proporcionadas, são consideradas como básicos e importantes pelos alunos nessa primeira aula. O efeito positivo do uso desta técnica no início da primeira aula é muito grande, pois muda completamente o clima das aulas depois. Estas ações também facilitam conhecer os outros integrantes do grupo, além de brindar uma primeira imagem sobre o ambiente pretendido no curso.

Nos anos de 1999 e 2000 a ficha foi melhorada e colocada na apostila usada, mas sem grandes variações na sua concepção original, e com os mesmos propósitos acima descritos (ver APÊNDICE O).

Para o estabelecimento do clima pretendido nessa primeira aula, e antes de começar a aula propriamente dita, normalmente coloco uma música conhecida e alegre, em volume não muito alto, por exemplo: Laura Paussini ou Shakira, como forma de contribuir com a sensação de entrada dos alunos em um ambiente conhecido e acolhedor, ajudando na diminuição do mencionado estresse inicial.

Esta atividade inicial sempre me deu bons resultados, e já formava parte do meu *habitus* didático. Mas, o que fazer no início de um curso, quando os alunos do grupo já se conheciam entre eles, como foi o caso do primeiro dia de aulas com o grupo de Administração? Eu podia fazer algo diferente para estabelecer o mesmo ambiente agradável entre os alunos, além de tentar conhece-los de uma maneira não convencional?

Com esse propósito, decidi criar uma pequena canção que servisse para transmitir uma mensagem e tentar estabelecer o clima pretendido em sala de aula (ver Figura 10).

⁶⁹ É de grande valia estimular os alunos para escreverem no caderno os nomes dos novos colegas.

Essa canção não tem uma música definida, e o professor depois de projetá-la na parede com ajuda de um retro-projetor, ou escrevê-la na lousa, explica que é uma marcha e, por isso, deve ter um ritmo determinado, de preferência enérgico, perguntando depois se alguém quer tentar cantar a canção. Normalmente, depois de várias tentativas de alguns alunos, sempre dentro de um clima lúdico e relaxado, o professor pode convidar aos alunos a cantarem com ele. Por último, se pode fazer algum comentário breve sobre a forma da língua, em específico, sobre a presença da preposição “a” depois do verbo “ir”, nessa construção de “vamos (todos) + a + hacer algo (verbo em infinitivo)” em espanhol, estrutura que também é de dificuldade na IL dos alunos iniciais.

Figura 10- Canção motivadora para o primeiro dia de aulas de espanhol (ABIO e BARANDELA, 2003b).

HIMNO PARA EL PRIMER DÍA DE CLASES

VAMOS A TRABAJAR,
VAMOS A ESTUDIAR,
QUE JUNTOS PODREMOS
APRENDER MUCHO MÁS.

VAMOS A ESCUCHAR,
VAMOS A LEER,
QUE TODOS TENEMOS
MUCHO QUE CONOCER

VAMOS A ESCRIBIR,
VAMOS A HABLAR,
QUE TODOS TENEMOS
MUCHO PARA CONTAR

O trabalho com essa música, também mostrou efeitos positivos, sendo do agrado dos alunos nas diversas ocasiões em que trabalhei com ela. O grupo de arquivologia, na primeira semana, teve de maneira geral, diferentes atividades criadas especialmente pelos professores para dar-lhes as boas-vindas no curso, e pela ocasião, coloquei essa canção, assim

como a projeção do *video-clip* e letra da canção “Puedes llegar”⁷⁰ de grande força expressiva e interesse, cantando todos juntos essas duas canções. Depois foi projetado um diálogo simples em espanhol de apresentação de duas pessoas, para dizer e responder os nomes e sobrenomes que foi praticado por todos os presentes, seguindo o diálogo, e por último, conhecendo os outros alunos a seu redor. Como resultado dessas ações simples, na semana seguinte já no início formal das aulas, percebi que a grande maioria dos alunos do grupo de Arquivologia, estavam animados e contentes por começar as aulas de espanhol, trabalhando com grande energia nas atividades propostas.

Com o grupo de Administração as condições foram muito diferentes. Por motivos de uma falta de comunicação adequada entre a secretaria do curso de Administração e os alunos, tivemos dificuldades em saber o local das primeiras aulas, muitos alunos chegaram atrasados, e também houve algumas mudanças de última hora, pela realização de atividades por professores de outras matérias, pelo qual nas duas semanas seguintes praticamente não conseguimos iniciar formalmente o nosso curso de espanhol. Foi realizado o trabalho de coleta das informações no questionário inicial, além de poder trabalhar com a música criada, com o mesmo *video-clip* e com as fichas de apresentação acima mencionadas, mas o efeito não foi o pretendido, dado o clima de desconforto criado pelas mudanças de última hora aqui relatadas. O trabalho com a ficha de apresentação foi reduzido, neste caso, para apenas o nome, sobrenomes e gostos dos alunos, mudando o foco inicial mais para uma apresentação para o professor poder conhece-los. Depois, foi realizada uma prática de perguntas e respostas em duplas usando esses dados. Dessa forma, ficou limitada a possibilidade de criar um ambiente afetivo e efetivo de aprendizagem desde a primeira aula, algo que considero fundamental para o bom desenvolvimento do curso em geral.

⁷⁰ Canção criada por Gloria Estefan, por ocasião das Olimpíadas de Atlanta, Estados Unidos, em 1996, onde participam vários cantores, entre eles: Roberto Carlos, Julio Iglesias, Ricky Martin, Plácido Domingo, etc.

4.3.2 Trabalho com fichas de verbos e alfabeto espanhol.

Como pode ser visto nas páginas “uno”⁷¹ (um) e “dos” (dois) da versão da primeira unidade usada tanto no curso de administração, quanto no curso de arquivologia (ver APÊNDICE P), existem duas situações em que os alunos devem completar as lacunas de informações que não estão presentes, elas são: uma tabela para escrever a conjugação dos verbos “llamarse”, “ser”, “estar” e “vivir” (atividade 3, p. 1) , e os nomes das letras do alfabeto espanhol (atividade 5, p. 2). Com essa finalidade, foram organizados os alunos em grupos pequenos de quatro a seis alunos e foram facilitadas fichas com as informações desorganizadas, que deviam ser postas em ordem de forma coletiva, e conferidas, antes de serem preenchidas nos materiais individuais.

O objetivo destas atividades, que podem ser consideradas tarefas pedagógicas⁷², era a de usar os conhecimentos prévios dos alunos, para a partir deles, perceberem as diferenças da língua espanhola com a língua portuguesa. A realização destas atividades simples, implicam um aumento da atenção, uma negociação e colaboração entre os alunos de cada grupo, assim como um maior processamento cognitivo individual, pelo fato de ter que pensar, depois ler, e por último, escrever as informações na apostila, depois de terem sido conferidas com os outros alunos e, por último, com o professor. No grupo de Arquivologia, também tinham o objetivo de continuar unindo os alunos do novo curso. Por outro lado, a realização dessas atividades provocou grande satisfação neles (ver figura 11). Igual aconteceu no grupo de Administração. Em sentido geral, nas opiniões informais solicitadas para cada grupo, na medida em que iam concluindo essas atividades, todos os

⁷¹ Os números das páginas nas unidades criadas aparecem escritas por extenso em espanhol.

⁷² Tarefas pedagógicas, de acordo com a classificação de Nunan e de outros autores (ver páginas 60 e 63 desta dissertação).

grupos responderam que as mesmas eram positivas, porque eles “precisavam pensar, falar e escrever”.

Figura 11- Alunos do grupo de Arquivologia, completando o alfabeto espanhol.



Depois da realização destas atividades, os conhecimentos foram reforçados com outros tipos de exercícios, como o objetivo de ativar e colocar em prática esses verbos, e em especial, o alfabeto espanhol. Digo em especial, porque considero que esse conhecimento dos nomes das letras é de grande utilidade na vida moderna para entender e esclarecer dados pelo telefone, ditados, dizer endereços de e-mail e páginas eletrônicas, etc. Dessa forma, o soletrar e entender com facilidade os nomes das letras foi uma das habilidades básicas trabalhadas e praticadas em diversas ocasiões durante o curso todo.

4.3.3 Descrição pessoal.

Outra das situações que quero mostrar aqui trata da apresentação dos conteúdos e funções com a finalidade de descrever o aspecto físico e outras características pessoais, para o qual foi desenvolvido um material que implica também a interação e o

intercâmbio de informações entre os alunos em parte do mesmo (ver APÊNDICE Q). No primeiro dos exercícios, que consiste em uma apresentação do vocabulário referente à família, se pode observar um detalhe interessante e útil no ensino do espanhol para brasileiros. É a pergunta sobre quais dessas palavras o aluno acha que pode escrever ou pronunciar mal. Uma pergunta desse tipo, induz no aluno ir além da simples compreensão do vocabulário apresentado, para a realização de uma análise individual e ordenada do léxico apresentado, em categorias de dificuldade, o qual leva implícita uma comparação entre as duas línguas, e uma reflexão sobre as possíveis dificuldades na hora da produção em espanhol.

Como se pode ver também nesse Apêndice Q, as atividades 1b e 1c implicam na realização de perguntas para os seus colegas, pois os alunos devem estar organizados em duplas. Esse trabalho não precisa da intervenção do professor, apenas para resolver alguma dúvida eventual. O trabalho, de fato, pode continuar com perguntas do professor para que alguns dos alunos falem da família do colega. Toda esta prática, serve para a realização da atividade seguinte (número 2) na qual os alunos, desta vez em pequenos grupos, mostram fotografias deles junto com suas famílias⁷³, enquanto os outros alunos devem fazer perguntas variadas em espanhol para saber quem são, onde e quando foi feita essa fotografia. Esta atividade é de grande agrado por parte dos alunos e provoca também uma quantidade significativa de interação verbal de forma natural entre os alunos participantes (ver figura 12), além de facilitar ainda mais o estabelecimento de laços afetivos entre eles.

⁷³ Fotografias já pedidas na aula anterior, para serem trazidas nesta aula.

Figura 12- Alunos do grupo de Administração em atividade onde devem falar da sua família⁷⁴.



A atividade 3 dessa unidade, é um “role-play” onde cada aluno assume a identidade da ficha que ele escolhe das que lhe são oferecidas pelo professor, para depois, tentar encontrar a “sua família” fazendo as perguntas de nome, idade, local de residência, filhos, etc. aos outros alunos (ver APÊNDICE R)⁷⁵. Essa atividade gera uma grande movimentação na aula, e os alunos desfrutam muito com sua realização (ver figura 13), pois as vezes uma mulher faz o papel de pai, ou também acontece o caso contrário.

Olhando melhor para a figura 13, podemos ver como o grupo de cinco alunos da esquerda, já terminou de encontrar a “sua família”, enquanto o grupo da direita têm vários alunos que ainda não completaram a “família sua”, revelado pelo fato de ver nas mãos

⁷⁴ Este é o único caso de registro fotográfico apresentado onde foi pedido para os alunos olharem para a máquina fotográfica e mostrarem as fotografias que tinham trazido para a atividade. Nos demais casos, foi procurado fazer o registro da situação como estava acontecendo na aula nesse momento, com a menor intervenção possível.

⁷⁵ Atividade adaptada de González, T. Para jugar. Juegos comunicativos, SM, 1997, p. 19.

no extremo direito da fotografia, de um aluno que está fazendo as perguntas de identificação necessárias.

Figura 13- Alunos do grupo de Administração na realização de atividade para encontrar “a sua família”.



Depois de realizada a atividade, é pedido que cada “pai” apresente a sua família, sendo assim usadas frases em terceira pessoa, o qual é de grande dificuldade nessa situação de estresse comunicativo, embora a fala seja simples, servindo para que o professor induza a uma reflexão do difícil que é a produção oral em espanhol⁷⁶ e a necessidade de uma prática consciente da mesma.

A parte seguinte dessa unidade 3 tem como objetivo proporcionar informações sobre vocabulário de aspecto físico, roupas e cores, com a finalidade de poder realizar a atividade 6a (p. 3), na qual acontece uma situação que obriga o aluno a se descrever, tanto no físico quanto nas roupas, pois supostamente, ele terá que ser identificado por uma pessoa na entrada do terminal rodoviário. De forma similar a outras atividades, os alunos trabalham em duplas e o professor passeia entre eles, esclarecendo preferivelmente de forma

geral e não individual, as possíveis dúvidas. Com esse diálogo curto, assim como aconteceu com outros de características similares, foi pedido aos alunos seu estudo, para na aula seguinte serem escolhidos vários alunos que deviam fazer a representação na frente da sala. Isso provoca uma necessidade de estudar, se preparar e pensar em como seria um diálogo similar em circunstâncias reais.

Já na atividade 6b, a situação hipotética proposta, ativa o poder de inferência dos alunos e a sua imaginação, e os obriga a revisar o léxico aprendido para poder realizar a atividade de forma oral no grupo em geral.

Na atividade 7 o foco está em conhecer e praticar as características psicológicas das pessoas, em situações, primeiro hipotéticas (7b) e depois reais (7d), com um trabalho de perguntas, respostas e intercambio de opiniões, depois de terem visto o léxico oferecido.

Por último, na “tarea”⁷⁷ dessa aula, foi pedido entregarem por escrito uma “resposta” de um suposto e-mail, em que os alunos precisam falar de suas famílias.⁷⁸

O conteúdo desta lição, nas condições do CI-GP, normalmente era ministradas em uma sessão de três horas/aula. Já, nas circunstancias do grupo de administração, foi necessário quase o dobro do tempo (cinco horas e meia) para ser completado esse mesmo trabalho.

⁷⁶ Normalmente eu digo para os meus alunos nessa e em outras ocasiones: “entender todos entienden. Producir en español es lo difícil”.

⁷⁷ Tarefa ou trabalho em casa

4.3.4 As profissões

Com o propósito de apresentar as profissões em espanhol, foi trabalhada uma unidade na qual está inserido o material já visto no Apêndice J. Essa atividade, a de número 7, de forma similar a outras já vistas e comentadas aqui, é uma atividade com lacunas de informação e com fluxo de informação em duas direções. Para seu preenchimento, os alunos precisam trocar informações sobre o nome da profissão, onde trabalha esse profissional normalmente e o que faz nesse trabalho. Esta é uma atividade longa, mas não cansativa, pois os alunos ficam entusiasmados e absorvem na sua realização, sendo um desafio completar os dados solicitados, para depois pensar e conhecer outras profissões que quiserem saber, com a ajuda do professor. O volume de informação processada uma vez concluída a atividade 7, se faz necessário usar o mesmo tipo de pergunta de ativação sobre quais desses termos novos, são os mais interessantes, difíceis de lembrar ou fáceis de errar, ajudando na memória e classificação da informação apresentada⁷⁹. Uma vez concluído isto, ou em outro momento, normalmente apresento informação adicional sobre as ferramentas próprias de cada profissão, assim como textos e músicas infantis referentes ao tema como reforço e diversificação do *input* apresentado .

⁷⁸ O uso do e-mail e o computador é na atualidade a forma principal de comunicação e interação dos estudantes de LE com falantes nativos dessas línguas.

3.3.5- Verbos pronominais (“Gustar” e outros)

Dos verbos pronominais, o verbo “gustar”⁸⁰ é de apresentação obrigatória em qualquer curso de línguas comunicativo, devido a seu amplo uso e rentabilidade. Como já foi colocado no sub-capítulo 2.3.4, foi desenvolvido um material para apresentação e prática desses verbos, em especial do verbo gostar (ver APÊNDICE M). As frases da figura de entrada, e as perguntas iniciais servem para contextualizar seu ensino, e o “gustímetro” é muito bem recebido pelos alunos economizando, entre os dois, várias explicações por parte do professor.

A atividade de número 2, propõe a realização de uma pesquisa para saber os gostos do colega da dupla. Nela, normalmente surgem algumas dúvidas sobre determinados itens lexicais colocados propositalmente⁸¹. É necessário dizer que se insiste em que os alunos façam as perguntas em espanhol⁸². Posteriormente devem juntar e processar as informações para poder responder de forma escrita, e depois oral, a pergunta 3a, na qual é necessário usar os advérbios “también” y “tampoco”.

A atividade 4, é um diálogo em que o aluno vai praticar o verbo “gustar” usando o modo condicional, algo muito comum nos pedidos de cortesia. A graça deste diálogo reside em que é um convite de um garoto para uma garota que não está interessada nele. Se as condições o permitirem, e o número de homens e mulheres na sala é aproximadamente eqüitativo, como aconteceu em ambos grupos (de administração e de

⁷⁹ Normalmente mostro aqui um exemplo de mapa semântico para organização da informação.

⁸⁰ Outros verbos espanhóis que funcionam como o verbo “gustar”, são: “doler”, “parecer”, “encantar”, “apetecer”, “disgustar”, etc. Estes verbos funcionam de forma diferente aos verbos reflexivos, como: “llamarse”, “bañarse”, etc. A apresentação dos verbos pronominais, seguido dos verbos reflexivos e uma clara diferenciação de ambos, é algo que também foi trabalhado no curso, pois é de difícil compreensão por parte dos alunos e acontecem muitos desvios na sua produção.

⁸¹ Normalmente se encontra dificuldade nas seguintes palavras ou frases: novela, botar la basura, espaldas, temprano, hacer colas, etc. Além disso, esse vocabulário serve para apresentar algumas diferenças entre português e espanhol; verbos botar e jugar, cores masculinos, preposição “en” depois dos verbos viajar, ir, etc.

⁸² Por exemplo: “¿Qué significa.....?” ¿Qué quiere decir... en español?”

arquivologia), para os alunos é engraçado e significativo a realização desse diálogo em duplas de sexo oposto.

Outra atividade interativa, onde é necessária a realização de perguntas com o verbo “gustar”, é a atividade 1b, na qual depois de conhecer o léxico relacionado com diversos esportes, um aluno de cada dupla, deve fazer mímica para o outro aluno tentar adivinhar o esporte que está representando, e depois, perguntar se gosta desse esporte. Esta atividade introduz dinamismo na aula, pois os alunos precisam se levantar e atuar, e resulta muito desagradável, como pode ser visto na figura 14.

Figura 14- Alunos do grupo de Administração em atividade onde devem fazer mímica sobre esportes, e a dupla tentar adivinhar qual esporte é que está sendo realizado.



Por último, nesta unidade, é apresentado um texto escrito em uma linguagem quase- autêntica sobre os gostos de uma pessoa fictícia (atividade 6a). Esse texto, propositalmente é comprido, para tentar apresentar um léxico considerável, que possa servir de guia, para o aluno, pois lhe é pedido que faça uma redação, nesse caso sobre seus gostos

peçoais, mais ou menos seguindo o mesmo esquema desse texto, a qual é exposta na aula seguinte, sem mostrar o nome do autor, que os alunos tentarão reconhecer. Como era de esperar, esta atividade foi muito melhor sucedida, no grupo de administração, devido ao fato de que os alunos já se conheciam há vários anos e podiam fazer hipóteses melhor fundamentadas que no grupo de arquivologia que ainda não se conheciam bem entre eles, mas não por isso considero que não tenha sido produtiva também nesse grupo.

3.3.6 Falar do passado

A última unidade trabalhada no grupo de Administração foi dedicada aos pretéritos. Seu título “Biografias/Mis vacaciones inolvidables”⁸³ dá uma imagem dos objetivos trabalhados nela: conhecer a linguagem usada nas biografias e para falar de viagens que já aconteceram.

Como pode ser visto no Apêndice S, a primeira atividade é um diálogo bastante extenso, que foi pedido para lerem como tarefa na aula anterior, e que trata do encontro casual entre dois velhos amigos, os quais contam rapidamente sobre as suas vidas nesse período. O propósito já nessa aula, foi de praticar o diálogo, da forma mais natural possível utilizando a técnica de ler, levantar a vista e falar. Por outro lado, a atividade 2 consiste em duas leituras sobre as biografias de dois escritores conhecidos: o espanhol Federico García Lorca, e o chileno, Pablo Neruda. Possui também perguntas sobre a vida desses dois artistas, as quais devem ser respondidas apenas fazendo as perguntas correspondentes para o outro aluno da dupla. Dessa maneira, mais uma vez, presta-se atenção para a forma dos pretéritos, agora nas biografias, sendo válido também para lembrar o uso dos números nas datas. Mais tarde, é pedido para os alunos escreverem uma biografia de algum

familiar ou personagem famoso⁸⁴, e como ela é realizada na mesma aula, normalmente os alunos escrevem sobre algum familiar, sendo assim muito interessante e natural a leitura do material produzido por cada um⁸⁵.

A unidade possui várias tabelas para sistematização dos verbos necessários, e a atividade cinco consiste em um texto da descrição da viagem de um adolescente com a sua família onde percorrem diversos lugares do Chile, texto que deve ser completado com os pretéritos adequados⁸⁶. Uma vez terminado o trabalho, os alunos vão lendo, e o professor corrige as possíveis dificuldades⁸⁷.

A atividade final dessa unidade é poder fazer uma descrição oral de alguma viagem significativa para o aluno, ajudados pelo vocabulário de apoio existente em um quadro ou acrescentado pelo professor na lousa, se fosse necessário. Esse relato é realizado em pequenos grupos, e depois perguntado pelo professor aos ouvintes. A unidade não termina sem colocar uma música adequada com uma narração em passado⁸⁸. Nos cursos no CI-GP, a apresentação dos pretéritos do indicativo continua na unidade seguinte, com práticas e atividades diversas, como a apresentada no Apêndice T que consiste na realização coletiva em pequenos grupos de uma narração sobre a visita de um extraterrestre, apoiados em uma ajuda visual proporcionada, e que depois é conferida com o material auditivo⁸⁹, sendo essa atividade de grande agrado e interesse dos alunos. Ao longo das diversas unidades preparadas e usadas no CI-GP, também foram inseridas audições, leituras e exercícios encontrados no material de apoio “Historias para conversar” (SILES ARTÉS, 1998), os quais foram sempre muito bem

⁸³ “Biografias/minhas férias inesquecíveis” em português.

⁸⁴ Com estas duas atividades trabalham-se fundamentalmente os pretéritos perfeitos simples de terceira pessoa.

⁸⁵ Esta produção escrita, se é necessário, pode ser pedida para ser realizada como tarefa de casa.

⁸⁶ Esse texto foi preparado usando vários folhetos turísticos. O resultado parece autêntico, segundo atestaram vários professores chilenos.

⁸⁷ Normalmente eu peço para uma vez terminada a tarefa conferir os resultados em duplas de alunos antes de fazer a revisão geral, mas neste caso pela falta de tempo foi realizada diretamente a revisão geral quando a maioria dos alunos já tinham concluído a tarefa de forma individual.

⁸⁸ Normalmente coloco a canção “Así dijo Napoleón” de Willy Chirino.

⁸⁹ Essa atividade também foi possível ser realizada no grupo de Arquivologia, porém não foi possível no grupo de Administração por falta de tempo.

recebidos pelos alunos, mas que também não puderam ser utilizados nos grupos de Administração e de Arquivologia aqui analisados, por falta de tempo.

3.3.7 Outras atividades: “mi CV”, “la noticia de la semana” e o seminário.

No curso com o grupo de administração, além do material das unidades pré-definidas, também foram realizadas muitas outras atividades. Uma delas foi a prática de diversas leituras, como complemento das atividades comunicativas e como aprendizagem extensiva, pois essas leituras eram realizadas em horário extra-aula. Nas primeiras aulas, foram utilizados textos gerais, sobre o espanhol e América Latina, mas depois fomos entrando em leituras mais especializadas de possível interesse para os alunos da carreira de administração. Um exemplo disso, está presente no Apêndice U, onde os alunos devem fazer uma leitura e responder perguntas de baixa carga cognitiva⁹⁰ sobre o tema dos incoterms⁹¹, o qual é próprio da área de comércio internacional.

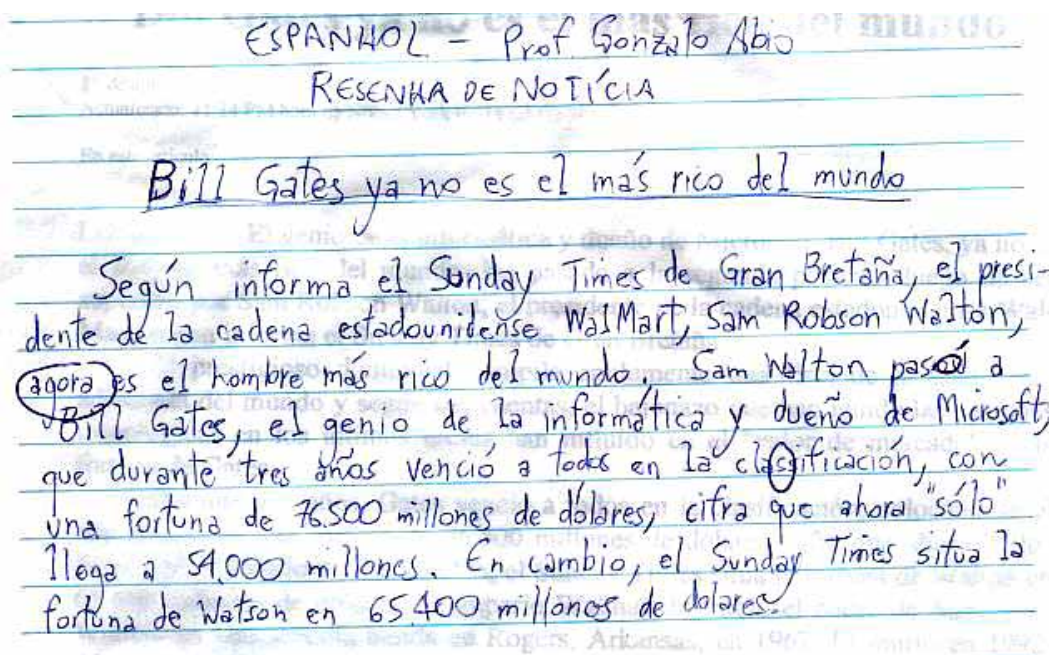
Outra atividade de leitura foi a chamada: “La noticia de la semana” iniciada várias semanas depois de começado o curso com o grupo de Administração, e foi continuada quase até o final do mesmo. Essa atividade consistiu em que os alunos trouxessem a cada semana o resumo de uma notícia que para eles tivesse sido interessante, sobre algum fato ocorrido nesse período, sendo entregues pelos alunos junto com uma cópia da notícia geral (ver Figura 15)⁹².

⁹⁰ Neste caso penso nas taxonomias cognitivas de Bloom (1956) revisadas por Anderson na década dos anos 90 (ver por exemplo POHL, 2000), correspondendo as perguntas realizadas nas primeiras leituras em nossos cursos, às categorias mais simples de conhecimento e compreensão, passando para o nível de aplicação já para o final do primeiro semestre. Consultar também, o sub-capítulo 1.5.2 sobre gradação das tarefas.

⁹¹ Incoterms são termos técnicos usados no comércio internacional.

⁹² A notícia sobre a qual foi realizado o resumo da figura 15, apareceu em CNN em espanhol em 21 de abril de 2001 intitulada “Bill Gates ya no es el más rico del mundo” e por uma questão de espaço não o reproduzo aqui.

Figura 15- Resumo de notícia da CNN em espanhol realizado por um aluno do grupo de Administração.



Em algumas ocasiões foi dedicado um tempo para os alunos em duplas comentarem com o colega o conteúdo da notícia selecionada, passando o professor a ajudar com as possíveis dificuldades ou dúvidas com a língua no momento desse intercâmbio de informações. Em duas ocasiões os resumos das notícias foram colados na parede para os alunos lerem o conteúdo das produções dos outros alunos. Com esse objetivo, inicialmente foram dadas orientações aos alunos sobre alguns dos principais jornais e agências de notícias em língua espanhola existentes on-line e considero que os resultados com essa atividade foi positivo para a prática e reforço da língua, assim como das estratégias de leitura e processamento da informação⁹³.

Outras das atividades realizadas foi a preparação de um Curriculum Vitae (ver o APÊNDICE V) para o qual dedicamos algum tempo, explicando como fazê-lo, assim como as dificuldades que geralmente acontecem nesse tipo de produção, para poder ser re-elaborado depois pelos próprios alunos.

⁹³ Parte dos resultados com essas atividades de leitura foram publicadas em Abio e Barandela (2001).

Por último, quero comentar que no final do curso, os alunos de Administração apresentaram um seminário, no qual cada equipe teve que preparar uma apresentação de aproximadamente meia hora sobre um país da América Latina, e eu os orientei sobre onde poderiam obter as informações necessárias. Embora os alunos não tenham dedicado muito tempo para a preparação deste seminário, considero que a atenção dispensada para a sua realização e a significação da experiência de expor na frente dos outros alunos, além da gravação da fala, acredito haver sido uma experiência memorável para eles. Imagens destas experiências podem ser observadas nas figuras 16 e 17, onde podemos perceber a grande atenção dos alunos durante a realização da atividade.

Figura 16- Alunos do grupo de Administração em plena realização do seminário sobre América Latina, estudando as suas apresentações.

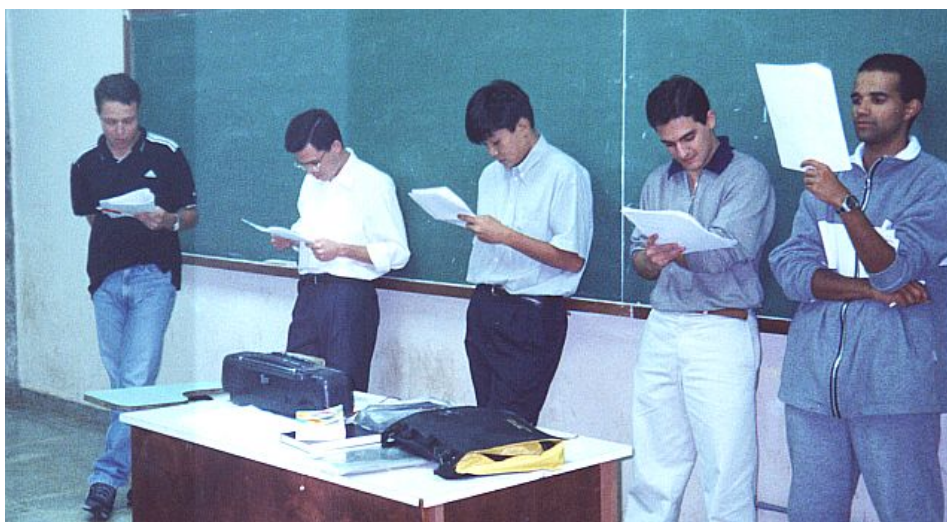


Figura 17- Outra imagem da apresentação do seminário sobre América Latina de um aluno do grupo de Administração.



3.4- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO NO GRUPO DE ADMINISTRAÇÃO.

No último dia de aulas com o grupo de Administração, depois da realização da prova final, foi pedido para escrever em um papel (em português) as opiniões que tinham sobre diversos aspectos do curso de espanhol ministrado. Foi solicitado que para cada item fosse dada uma categoria de “bom”, “regular” ou “ruim” (perguntas 2 a 14). Além disso, podiam escrever qualquer outra opinião ou avaliação que achassem necessária. Os pontos pesquisados foram os seguintes⁹⁴:

- 1- O curso atingiu tuas expectativas?
- 2- Estrutura do curso.
- 3- Frequência de aulas (2 vezes por semana, 2 horas cada; ou 1 vez por semana, 4 horas?).

- 4- Professor.
- 5- Material didático.
- 6- Traduções.
- 7- Uso de canções.
- 8- Gramática.
- 9- Textos.
- 10- Envio de tarefas e textos por e-mail.
- 11- Redação e respostas de perguntas.
- 12- Seminário.
- 13- Tarefas.
- 14- Dinâmicas usadas na aula.
- 15- Do que mais gostou no curso?
- 16- Do que gostou menos?
- 17- Alguma recomendação?

Das trinta e seis opiniões coletadas, podemos extrair os seguintes resultados:

Na pergunta 1 (o curso atingiu as tuas expectativas?) 14 alunos escreveram que as expectativas foram atingidas, outros 19 alunos escreveram que as mesmas foram superadas, enquanto duas foram negativas, alegando uma delas que “esperava mais aulas com uma turma menor”. Alguns dos comentários relevantes coletados sobre cada pergunta aparecem na tabela 9.

Na pergunta 2 (estrutura do curso) os comentários gerais de 28 alunos foi de “muito boa” e excelente. Foi classificada de “regular” por 6 alunos, outro como “razoável”,

⁹⁴ As perguntas e itens pesquisados, foram colocados em espanhol e aqui aparecem já traduzidos. Mas as respostas e comentários adicionais podiam ser emitidos em português.

outro como “mediana”, e outro de “regular para boa”. Um dos alunos que classificou como “regular” alegou que “deveria ter mais vídeos”.

A pergunta 3 (frequência do curso) foi originada pelo fato de que devido a dificuldades externas e pedido dos próprios alunos, as aulas foram concentradas em uma vez por semana. Todos os alunos (N = 35) escreveram que preferiam duas aulas de duas horas cada uma por semana, menos um aluno que escolheu a frequência de uma vez por semana quatro horas.

Na pergunta 4, (professor) todos os comentários foram considerados positivos, por exemplo: “conhece muito bem a matéria”, “com facilidade de obter a concentração do aluno”, etc.

Sobre o material usado (pergunta 5), 28 alunos opinaram que foi bom ou excelente, enquanto 6 alunos opinaram que foi regular, e 2 emitiram opiniões que não foi possível de classificar. Esta opinião de regular considero que foi provocado, em grande parte, pelo fato de não ter entregue o material integralmente desde o início do curso, pelo qual alguns alunos chegaram na aula sem o material, demorando em providenciar as fotocópias necessárias.

Em alguns momentos do curso realizamos alguns exercícios de tradução, preferentemente do português para o espanhol; por exemplo, de materiais autênticos como *folders* de curso do SENAC, manuais de aparelhos eletro-eletrônicos, etc., assim como de frases comuns em português, visando sua compreensão e produção correta em espanhol. Nas opiniões coletadas, vinte e seis (26) alunos consideraram a realização de traduções como positivas, enquanto 6 alunos consideraram essa prática como regular, 2 não manifestaram opinião e a resposta de outro foi ambígua “deve haver mais traduções para português”.

Na pergunta 7 sobre canções, sua colocação nas aulas, foi considerada como positiva por 27 dos alunos, 5 acharam regular, 1 ruim, 1 não respondeu e dois se manifestaram, porém sem poder serem classificadas suas respostas.

A pergunta 8 foi referente ao item da gramática, que foi considerado de forma positiva, por 24 dos alunos, 8 a consideraram “ruim”, enquanto 4 foram queixas sem avaliação que não consegui classificar em nenhum dos níveis.

Do item 9, referente aos textos e o trabalho de compreensão leitora com eles, 33 alunos o consideraram de forma positiva, 2 de forma regular, deixando 1 em branco.

Na pergunta 10, que foi dedicada ao envio de tarefas e textos por e-mail, 32 alunos o acharam positivo. É de notar que um grande número dessas opiniões positivas consideraram esse item como “muito bom” ou “excelente”. Outra opinião de um aluno foi ambígua mas considerada positiva: “A utilização por e-mail é muito dinâmica”. Por outro lado, 3 alunos classificaram suas respostas como “ruim” devido ao fato de não possuir e-mail, embora um deles escreveu o seguinte: “Para mim, particularmente, é ruim, pois não tenho e-mail, mas é muito mais fácil e prático”.

Na pergunta 11 (redação e respostas de perguntas), 32 alunos acharam “bom”, 3 acharam “regular”, e 1 dos alunos achou “ruim”.

Sobre o seminário, 28 opiniões foram positivas, “acho que até mais importante que a prova”, permite “desinibir a fala”, etc., enquanto 6 opiniões foram de “regular”.

Na pergunta 13, 29 dos alunos consideraram a realização das tarefas como “positivas” (bom, muito bom ou excelente), enquanto 6 dos alunos as consideraram como “regular” e 1 deles, como “ruim”.⁹⁵

⁹⁵ Neste caso, as tarefas fazem referência aos trabalhos que deveriam ser feitos em horário extra-aula, como as leituras e as atividades correspondentes, além das tarefas de reforço e sistematização gramatical.

As dinâmicas realizadas nas aulas (pergunta 14)⁹⁶ foram consideradas como positivas por 30 dos alunos. Aqui, ao igual que na pergunta 10, muitas das respostas tenderam a classificar este item como “excelente”, “muito bom” ou “ótimo” o qual dá uma idéia da sua aceitação. Por outro lado, 5 opinaram que foi “regular” sobretudo pelo fato do grande tamanho da turma. Não consegui classificar uma das opiniões: “também poderiam ter sido mais utilizadas”.

Já, na pergunta 15 (do que mais gostou no curso?) 16 dos alunos colocaram que foram as canções, e 7 as dinâmicas; sendo que muitos deles coincidiram em colocar estas duas opiniões juntas: “dinâmicas e canções”. As opiniões foram muito variadas, desde “tudo”, outros ressaltando o papel e ações do professor, até um amplo leque de diversas ações das realizadas no curso (ver Tabela 9).

Já, sobre o que menos gostou (pergunta 16) as opiniões foram variadas, com opiniões negativas sobre: “o envio de tarefas por e-mail” e o e-mail (no caso das pessoas que não tinham e-mail), “o seminário”, “a freqüência”, “pressões externas”, “o desempenho da turma”, o tamanho da turma”, principalmente.

Sendo, por último, na pergunta 17 (alguma recomendação) quase que unânimes (35 alunos) em opinar que esse curso deveria ter sido realizado em outro ano (uns sugeriram no primeiro ano, outros no quarto ano), definir uma sala física, etc., além da transformação em uma disciplina anual.

Seguem alguns dos comentários acrescentados pelos alunos nas avaliações coletadas, que não tiveram correções ortográficas.

⁹⁶ Exemplos de dinâmicas são as atividades relacionadas com as figuras 13 e 14, porém considero que outras atividades como as que aparecem nas figuras 11 e 12 também foram incluídas aqui pelos alunos.

Tabela 9- Alguns dos comentários coletados no questionário aplicado no final do curso de espanhol no grupo de Administração.

| | |
|--|--|
| <p>1- O curso atingiu as tuas expectativas?</p> | <p><u>Superou:</u> (N = 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Confesso que superou as expectativas de todos, a metodologia utilizada pelo professor foi excelente. O que deixou a desejar foi alguns colegas sem expectativas”. - “Atingiu muito bem pelo que foi proposto no início”. - “O professor é excelente, superou minhas expectativas devido ao bom nível do professor”. - “O curso superou devido à metodologia do professor”. - “Sim, superou em muito”. - “O curso superou minhas expectativas iniciais. Sinceramente não acreditava ser possível algum aprendizado em espanhol em tão pouco tempo. Daí minha surpresa, e muito positiva, diga-se por sinal”. - “Superou as expectativas. Tinha idéia de ter apenas uma noção básica de espanhol e aprendi muito mais do que imaginava”. - “Sim, creio que consegui aprender bastante coisa e achava que não ia aprender nada”. <p><u>Atingiu:</u> (N = 14) – “esperava mais aulas com uma turma menor”</p> <p><u>Ruim:</u> (N = 1) – “o curso ficou por abaixo das expectativas geradas no início das aulas. Esperava mais aulas com turma menor”.</p> <p><u>Sem classificar:</u> “Estava muito empolgada, mais juntando com o estágio final, não pude dedicarme tanto como gostaria para esta disciplina”.</p> |
| <p>2- Estrutura do curso</p> | <p><u>Boa:</u> (N = 28) - “com bastante material fornecido pelo professor”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “muito interativa”. - Sim, achei que o curso priorizou a conversação e conseguiu passar várias informações e conhecimento, em um curto prazo, e de uma maneira divertida, eficaz e dinâmica. - “Boa, pouca a duração”. - “Boa. O professor possui uma boa didática e método dinâmico”. - “Boa. Utilizou vários recursos, além do quadro”. |
| <p>3- Frequência de aulas (2 vezes por semana, 2 horas cada; ou 1 vez por semana, 4 horas?).</p> | <p>Trinta e cinco alunos de trinta e seis elegeram uma frequência de duas vezes por semana, duas horas cada.</p> |
| <p>4- Professor</p> | <p><u>Positivos:</u> (N = 36)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ótimo” - “Temos que deixar bem claro que o professor é muito bom, e o principal responsável pelo aprendizado de todos”. - “muito esforçado e muito dedicado”. - “muito bom, extremamente aplicado”. - “excelente”. - “bom, muito atencioso com os alunos, procurando fornecer todas as informações necessárias para o aprendizado”. - “ótima didática de aula”. |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de continuar tendo aulas de espanhol”. - ‘empenhado, muito esforçado” - “professor é muito bom, tem vontade de explicar. Aliás, só fala em espanhol, o que melhora o entendimento da língua”. - “muito responsável e interessado”. - “conhece muito sobre a matéria e também sabe sobre atualidades”. - “professor de alta capacidade, conhecimento e didática”. - “dentro das condições a ele oferecidas, pouco pode desenvolver acima da média”. - “o que mais contou no curso foi o professor” - “Gostei muito dos métodos e da pessoa do professor Gonzalo. Com seu jeito divertido e dinâmico, conseguiu nos ensinar bastante coisa”. - “professor está de parabéns. Possui boa didática”. |
| 5- Material didático utilizado | <p><u>Positivas:</u> (N = 28)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O material didático é muito bom e as mensagens por internet deixa muito prático”. - “Muito bom, de fácil entendimento”. - “Por ser esta uma universidade estadual é bom”. - Bom, mas deveria ser passado integral para os alunos, isto é, um só xerox, e não xerox por aula”. - “Muito bom, mas poderia ter tido mais”. <p><u>Sem classificar:</u> (N = 2) – “O material didático poderia ter um pouco mais de explicação nas partes da gramática (verbos irregulares)”.</p> <p>- “Poderia ter mais explicações, exemplos”.</p> |
| 6- Traduções | <p><u>Positivas:</u> (N = 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessário e proveitoso, para forçar a compreensão”. - “É muito bom ficar trazendo algumas palavras p/melhor entendimento” - “A tradução deve ser português – espanhol (como a dotada foi bom)”. - “Muito importante”. - Ótimo método de ensino P x E, E x P”. - “A tradução é boa para entendermos as palavras”. <p><u>Regular:</u> (N = 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Yo pienso que el aluño tiene hacer lo posible para pensar en español”. - - Creo que no deba hacer traducciones”. <p><u>Sem classificar:</u> - “Deve haver mais traduções para português”.</p> |
| 7- Uso de canções | <p><u>Positivas:</u> (N= 27)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Músicas é um ótimo instrumento de aprendizagem”. - “Acho importante, mais tivemos pouco”. - O meio de aprendizagem através de canções é muito bom”. - “As canções são boas para descontrair, mas os alunos ficam conversando... não aumentam muito a aprendizagem”. - “Muito bom, mas praticou-se pouco em sala de aula”. - “Bom, é bem divertido e proveitoso”. <p><u>Regular:</u> (N = 5) – “Não acho que seja necessário”</p> <p><u>Ruim:</u> (N = 1). “Pouco desenvolvido”.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><u>Sem classificar:</u> (N = 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “poucas”. - - “mais canções poderiam ter sido utilizadas”. |
| 8- Gramática | <p><u>Boa/ Bom:</u> (N = 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Bom, apesar das poucas aulas específicas p/gramática”. - “A gramática (metodologia) foi ótima. A concordância foi bem explicada”. - “Bom. Tirei dúvidas”. - “Bem empregada”. <p><u>Sem classificar:</u> (N = 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “gramática foi muito resumida”. - “Gramática deve ser mejor”. - “precisa de mais tempo” - A gramática foi prejudicada pela pouca duração do curso, seria melhor se fosse ministrada no 4to ano”. |
| 9- Textos | <p><u>Positivo:</u> (N = 33)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Muito importante” |
| 10- Envio de tarefas e textos por e-mail | <p><u>Positivo:</u> (N = 32)</p> <p><u>Sem classificar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “A utilização por e-mail é muito dinâmica”. - “Para mim, particularmente, é ruim, pois não tenho e-mail, mas é muito mais fácil e prático”. |
| 11- Redação e respostas de perguntas | <p><u>Positivo:</u> (N = 32)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Foram boas e bem explicadas”. - “Boas redações e respostas”. |
| 12- Seminário | <p><u>Positivo:</u> (N=28)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Acho até mais importante que a prova”. - “Os seminários são bons para memorizar a matéria. Os alunos estudam e praticam antes da apresentação e depois não esquecem mais”. - “Bom, permitiu desinibir a fala do idioma” - “Ótimo, mas deveria ter mais orientação p/sua execução”. |
| 13- Tarefas | <p><u>Positivas:</u> (N=29)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Muito boas, importantes para fixação da matéria”. - “Foram aplicadas de maneira adequada, porém não vi muitas correções destas tarefas em sala de aula”. - “Boa, mas não deveria ser permitido entregar digitado, pois as pessoas copiam umas das outras, sem menor esforço”. - “Devem ser mantidas da mesma maneira”. <p><u>Regular:</u> (N= 6) – “As tarefas são regular, pois a maioria faz no meio das aulas e deixam de prestar atenção”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Usted podría exigir mas de los aluños”. - “Eu não gosto de fazer tarefas”. |
| 14- Dinâmicas usadas na aula | <p><u>Positivas:</u> (N= 30) – “As dinâmicas soa sempre muito estimulantes, e deviam ser aplicadas mais”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Bom, mas a turma deve ser pequena para surtir um efeito bem positivo”. - “Facilita a comunicação”. - “Boa prática de fala”. |

| | |
|---|--|
| | <p><u>Regular</u>: (N = 5) – “Regular, la clase es muy grande para hacer dinâmicas”.</p> <p>Sem classificar (N=1) : “também poderiam ter sido mais utilizadas”.</p> |
| 15- Do que mais gostou no curso? | <ul style="list-style-type: none"> - “tudo”. - “canções” - “As aulas dinâmicas”. - Acompanhamento e interesse do professor e envio do material por e-mail”. - “O professor estrangeiro, as aulas animadas, o material utilizado”. - “aprender nova língua, dinâmicas”. - “da opção de escolhermos a língua que iremos utilizar”. - “tarefas”. - “Didática do professor e tarefas”. - “seminário”. - “o modo de condução das aulas”. - “da oportunidade de hablar em espanhol”. - “de las músicas, de las tareas, del professor”. |
| 15- Do que mais gostou no curso? (Cont.) | <ul style="list-style-type: none"> - “Aplicação dos textos”. - “Dinâmicas e músicas”. - “Practicar un poço mas español e poder hacer ejercicios que ayudan mucho”. - “Envio de tarefas por e-mail e tradução de canções”. - “método de ensino e o fato do professor só falar espanhol”. - “O direcionamento a Adm.”. - “Acompanhamento e interesse do professor”. - “A didáticas das aulas”. - “Abordagem do professor, material enviado por e-mail”. - “A atualidade dos assuntos”. - “As canções e o seminário”. - “Eu mais gostei das músicas, os textos e o dinamismos das aulas”. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| 16- Do que gostou menos? | <ul style="list-style-type: none"> - “das tarefas”. - “verbos irregulares”. - “as redações”. - “falta de vocabulário, traduções de palavras”. - “nada”. - “aulas somente uma vez por semana”. - “das tarefas via internet e do período em que foi dado o curso”. - “ser no final do curso, em meio a tantas atividades estressantes”. - “Dessa disciplina ter sido ofertada ao final do curso. Deveria se no início”. - “Fazer tarefas, cantar”. - “Aulas somente no último semestre do curso”. - “falta de estrutura gramatical”. - “La clase ser grande”. - “o seminário”. - “Pouco tempo de aula, e do número de alunos, muitos alunos na sala de aula. A aula ficou pouco produtiva”. - “Pouco tempo”. - “Gostaria que o curso fosse mais intenso. O problema não é o 5º ano, é o incentivo”. |
| 17- Alguma recomendação? | <ul style="list-style-type: none"> - “mais dinâmicas”. - “mudar para outro período, mais tempo”. - “seria interessante este curso nos dois primeiros anos”. - “o curso deveria ser no 2º ou 3º ano”. - “Este curso poderia ser anual e colocado no 4º ano”. - “Este curso deveria ser realizado nos primeiros anos, ou no máximo o ano passado. É importante e poderia ser substituído por disciplinas como filosofia ou sociologia que não acrescentam nada. Se fosse substituído por estas matérias poderia ter duas vezes durante o curso”. |
| 17- Alguma recomendação? (Cont.) | <ul style="list-style-type: none"> - “é melhor ser no começo do curso e com duração de um ano”. - “Não ficasse com a bagunça de troca de salas”. - “totalmente apostilado, com traduções e anual”. - “Incluir mais um semestre”. - “Uma melhor sala de aula, de preferência no CESA”. - “+ horas aula, e de preferência c/ interatividade, usar Internet c/ culturas que utilizam o espanhol como língua”. - “Não adianta ministrar disciplinas úteis e interessantes no 5º ano, os alunos estão preocupados c/ ‘TCC’ e muitas vezes ã prestam atenção nas matérias. - “Começar o curso no 1º ano para que já possamos utilizar o espanhol durante o curso”. - “É essencial ao administrador falar espanhol, seria bom se tivéssemos mais aulas durante o curso e não apenas um semestre”. |

3.5 *HABITUS* PEDAGÓGICO PESSOAL

Refletindo sobre a minha forma de trabalhar nas aulas ao longo de vários anos, vejo que uma série de falas, comportamentos, e procedimentos foram acrescentados de forma quase estável ou permanente, constituindo uma espécie de *habitus*⁹⁷ pedagógico pessoal, que revela as minhas atitudes e crenças sobre ensino/aprendizagem, mediado pelo contexto nas quais elas foram construídas, neste caso nos cursos livres de espanhol para adultos, em um Centro de Idiomas de uma grande cidade e com turmas grandes, algo manifestado também nos cursos instrumentais realizados na Universidade Estadual de Londrina⁹⁸.

Explicarei algumas das características desses procedimentos e estratégias, os quais dividirei em três grandes grupos: a) estratégias de gerenciamento ou aproveitamento do tempo em sala de aula; b) estratégias de criação de um ambiente adequado de aprendizagem e; c) estratégias de reforço da atenção na aula, e de atenção para a forma da língua espanhola.

A- Estratégias de gerenciamento ou aproveitamento do tempo em sala de aula

- Aproveitar o máximo possível do tempo da aula:
 - Entregar as fichas o mais rápido possível (*designando um ou vários “monitores” ou ajudantes não permanentes, repartindo materiais por fileiras, grupos, etc.*)
 - Aproveitar a lousa para “situar” o aluno ainda antes do início da aula (*escrevendo na entrada e antes de preparar as outras coisas da aula, os objetivos da aula, perguntas sobre os conteúdos dados na aula anterior, escrevendo frases comparadas para*

⁹⁷ Para ver uma revisão atual do conceito de *habitus*, recomendo a leitura do artigo “A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea” (SETHON, 2002)

⁹⁸ Neste caso, me ajudou a comprovar essas idéias, a escuta das dez horas de gravação de áudio coletadas nas aulas ministradas para o grupo de Administração.

analisar depois as diferenças, uma vez iniciada a aula, escrevendo frases para identificar se estão corretas ou incorretas, etc.)

- Passar de uma atividade para outra, quando uma parte dos alunos (70-80% do total) já realizaram a atividade.
- Preparar com anterioridade os materiais que serão usados na aula (gravações, fichas, etc.).

B- Estratégias de criação de ambientes adequados de aprendizagem

- Uso de atividades para quebrar o gelo no início dos cursos
 - Canções motivadoras e de união dos alunos
 - Fichas e dinâmicas para que os alunos se conheçam entre si e ao professor.
- Falar principalmente para o grupo como um todo, tentando evitar a chamada ou menção de alguém em específico na hora de fazer os exercícios ou corrigir os resultados
- Uso de técnicas para eleger pessoas ou subdividir o grupo em duplas ou grupos menores, de uma maneira não impositiva, e sem chamar totalmente às preferências dos alunos (*entregando fichas com números, usando parlendas, etc.*)
- Perguntar para os alunos quais são as suas preferências de músicas e outros materiais e estratégias, e negociar a sua colocação nas aulas do curso.
- Explicar os objetivos das técnicas, procedimentos e conteúdos usados na aula
- Perguntar quais são as preferências de estilos de aprendizagem, chamando a atenção sobre a diversidade de estilos de estudo/aprendizagem usados pelos alunos do grupo, e orienta-los sobre isso.

C- Estratégias de reforço da atenção na aula, e de atenção para a forma da língua espanhola.

- Induzir o aluno a elevar a voz quando perguntar algo, e os outros alunos escutar a dúvida ou pergunta do colega (*ficando longe do aluno que pergunta e pedindo para ele repetir a pergunta, além de perguntar para os outros alunos se entenderam a pergunta do colega*).
- Fazer perguntas sobre os conteúdos dados na aula anterior ou nessa aula, como forma de início ou fechamento da aula.
- Estimular a “fala privada” do aluno e a representação mental das falas (*pedindo para falar com o “colega teto”⁹⁹, a técnica de ler, levantar a vista e falar*).
- Induzir a repetição das falas dos alunos quando a comunicação na vida real pudesse ser interrompida por desvios dessas falas (*imitando um estrangeiro recém chegado no Brasil que não entende o que estão dizendo o aluno, e pedindo para ele repetir a fala*).
- Induzir os alunos a evitar “as leituras” e falar como se fosse na vida real (*com alegria, tristeza, seriedade, usando o registro formal ou informal dependendo da situação, etc.*).
- Uso intensivo da lousa como apoio do que se é falado na aula (*colocação de outros exemplos, realce visual das palavras ou letras diferentes; ou marcação com X das palavras ou frases com dificuldades ou problemáticas*).

Como ilustração do último procedimento, podemos ver duas fotografias, onde se apresentam fragmentos das escritas nas lousas (Figuras 18 e 19). A figura 18, ilustra uma das maneiras de indicar, de forma gráfica, erros gerais nas produções dos alunos e de forma não pessoal. Neste caso, uma correção da fórmula “también no”, produzida de forma incorreta pelos alunos, comumente nas etapas iniciais de aprendizagem, quando a forma certa em espanhol seria “tampoco”. Na figura 19, podemos ver parte das anotações feitas na lousa, referentes a uma aula sobre horas e horários em espanhol, onde do lado esquerdo vemos outra

⁹⁹ Consiste em “falar” olhando para o teto e imaginar que ele é o outro interlocutor.

correção sobre um desvio comum dos alunos de espanhol nesta etapa, ou seja, a pergunta das horas em plural, quando em espanhol seria “¿Qué hora es?” além de não dizer a palavra “horas” depois da hora. Na parte central da lousa, observa-se um relógio, desenhado pelo professor e completado junto com os alunos, para depois fazer diversas perguntas sobre horas, enquanto que na parte direita da lousa podemos ver uma série de perguntas comuns onde é preciso usar horas para responde-las.

Figura 18- Fragmento da lousa escrita , em aula de espanhol numa turma de Administração na UEL, 2001, mostrando uma chamada de atenção para uma incorreção comum na produção em espanhol.

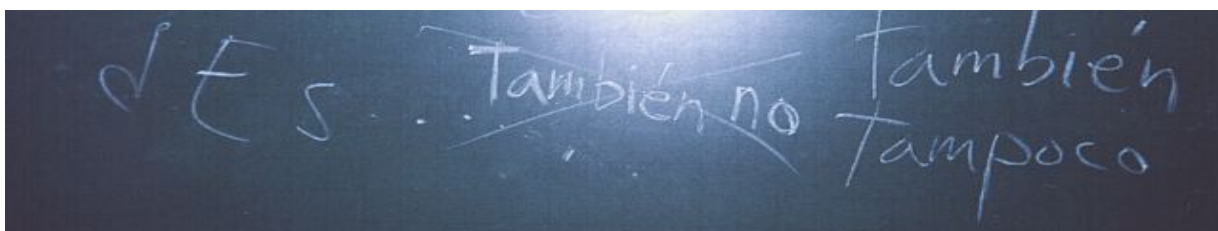
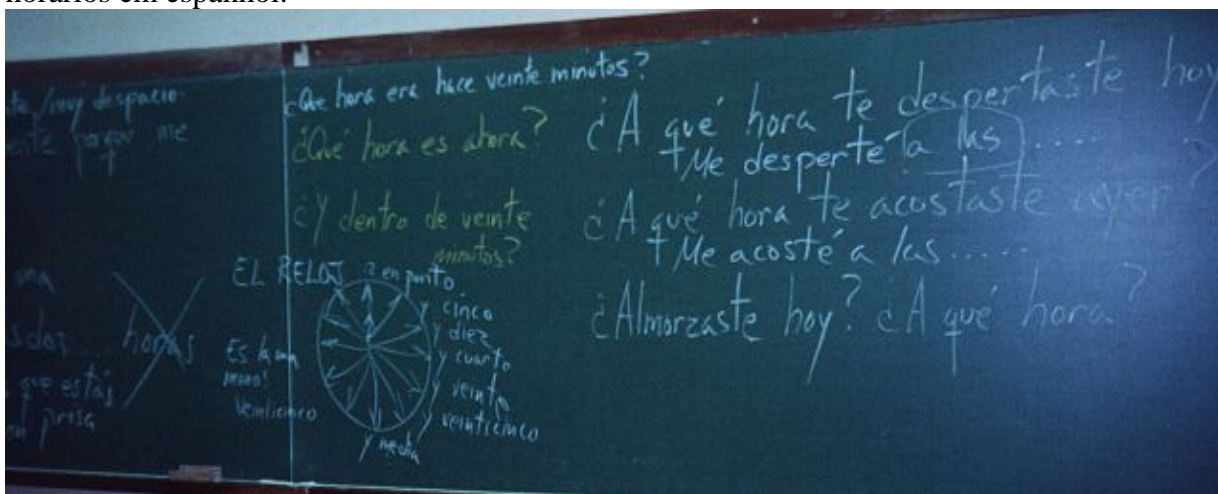


Figura 19- Fragmento da lousa escrita, em aula de espanhol numa turma de Administração na UEL, 2001, mostrando uma parte de uma aula referente a forma de dizer e perguntar horas e horários em espanhol.



5 CAPITULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS. COMENTÁRIOS

FINAIS

Cada professor possui um conhecimento construído por meio de sua experiência, da sua interação pessoal em situações reais de natureza pessoal, prática e profissional, e esse conhecimento não é nem puramente teórico nem puramente prático, senão ambos, já que as relações entre teoria e prática são horizontais, dialéticas e interativas. A aprendizagem profissional pode ser entendida como uma amálgama acumulada, fruto da reconstrução da experiência, que é obtida através de uma série de interações pessoa-contexto, do passado e continuado no presente. Assim, o conhecimento e desenvolvimento do professor dependem do tipo, variedade e seqüência particular dessas interações. As múltiplas interações que podem acontecer, a variedade de respostas e suas possíveis combinações, dão origem a histórias de vida pessoais, distintas e únicas. Por isso, é importante poder analisar essas interações contexto-pessoa, e como elas afirmam, desafiam ou contradizem o conhecimento pessoal do professor, conceitualizando-se como congruentes, dialéticas ou problemáticas para o seu desenvolvimento profissional.

Seguindo estas idéias, o propósito da primeira parte deste trabalho e das perguntas de pesquisa que o acompanham foi relatar a minha história de vida profissional, tentando estabelecer uma relação entre os momentos e condições na qual ela transcorreu, e o desenvolvimento, teste e ajuste de materiais didáticos no contexto de ensino de espanhol para brasileiros adultos, o principal trabalho por mim desempenhado.

Analisando a minha história de vida, considero que alguns fatores foram importantes no caminho percorrido. Primeiro, a sensação de insatisfação com os resultados obtidos no início, motivou uma busca de respostas que propiciou o estudo e o ensaio de outras alternativas, as quais sendo positivas ou negativas, de qualquer maneira aumentaram a minha

experiência e o conhecimento prático pessoal. Esse momento de insatisfação inicial, que em meu caso correspondeu aproximadamente com os dois primeiros anos de experiência, não é incomum nas biografias de professores¹⁰⁰, e este seria uma condição para mudanças na procura de melhores alternativas. Na segunda etapa, de busca ativa por outras alternativas existentes no mercado, por um tempo ficamos sujeitos aos LDs selecionados, até que chegou o momento, no final do ano 1997, e depois de um tempo de preparação de materiais complementares ao LD usado, em que começamos usar um material apostilado único, o qual sendo uma expressão das nossas concepções de ensino em tensão constante entre os diversos conhecimentos e competências implicados, sempre sofreu modificações ao longo do tempo¹⁰¹, sendo esse o terceiro e último período da minha vida profissional, no intervalo que é aqui analisado.

As ações realizadas, tanto na experimentação de outros LDs em sala de aula, quanto na preparação de materiais no computador, sejam eles ideados totalmente ou modificados a partir de idéias aparecidas em LDs conhecidos ou trabalhados, permitiu adquirir conhecimentos práticos para sustentar outras experiências na segunda e terceira etapas. Neste sentido, considero que a liberdade para experimentação oferecida pelos coordenadores do CI-GP, foi um fator favorável que nos permitiu colocar em prática esses materiais e perceber os seus resultados em um grande número de alunos com os quais tivemos a oportunidade de trabalhar. Por outro lado, o estabelecimento de um ambiente de confiança e implicação dos demais professores para o intercâmbio de idéias, experiências, e observação de determinadas situações e atividades que “funcionavam” foi mais um fator de importância nesse desenvolvimento.

¹⁰⁰ Um exemplo que gosto muito de ler e recomendar sua leitura sobre este tema, é o capítulo “Meu batismo de fogo” do livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (WEISZ, 2002, p. 9-17).

¹⁰¹ Eu mudei propositalmente o discurso de singular para plural, como forma de evidenciar a influência dos outros na minha história de vida profissional.

Considero que esse ciclo de tentativas e pequenas experiências, com a reflexão resultante e o ajuste ou modificação dos materiais e tarefas usados, assim como a implicação dos alunos na avaliação dos resultados obtidos, pode ser categorizado como um ensino exploratório, seguindo as idéias expostas por Dick Allwright em numerosos trabalhos seus e da sua equipe¹⁰². Na busca de alternativas pedagógicas eficazes para nossos problemas de ensino, estivemos imersos em um trabalho de observação e avaliação constante dos processos e os resultados obtidos, assim como do ambiente criado em sala de aula e as opiniões dos alunos sobre as atividades propostas, ações operacionalizadas por meio da aplicação de questionários e por conversas mais ou menos informais com os alunos, uma vez realizadas as atividades. Considero também que muitas dessas ações coincidem com as indicações para avaliação de tarefas pedagógicas propostas por Ellis (1998) já apresentadas no sub-capítulo 1.5.3 desta dissertação.¹⁰³

Neste ponto, quero salientar o papel das avaliações que aplicávamos no final dos cursos no CI-GP, como as que foram mostradas no início do capítulo II. Em 1997, quando iniciamos a coleta de informações sobre os cursos, procurando saber as opiniões dos alunos, algumas das respostas nos proporcionaram indicações muito úteis sobre a falta de alguns elementos nos materiais ou procedimentos que utilizávamos. A validade ou não das ações tomadas nesse sentido, eram testadas, de novo, no final dos cursos regulares ou intensivos seguintes, e serviu para nossa aprendizagem e aperfeiçoamentos dos cursos.

É necessário comentar que o fator da estabilidade, no tipo de curso oferecido no CI-GP e do perfil dos alunos e necessidades que tentávamos satisfazer, facilitou, também, a realização de um trabalho mais ou menos continuado de aperfeiçoamento das propostas de ensino, além de permitir uma especialização dos professores nos tipos de cursos

¹⁰² Para conhecer mais sobre as propostas deste autor, sugiro visitar o *Exploratory Practice Centre* da *Lancaster University* com suas publicações disponíveis em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/ep_reading_contents.htm

¹⁰³ Ações como as aqui descritas, começaram ser colocadas em prática entre os anos de 1997 e 1998.

e níveis ministrados, o qual considero que também incidiu no aumento da qualidade desses cursos e a satisfação dos alunos com eles.

Como foi tentado mostrar no sub-capítulo 2.3, na evolução da preparação do conjunto de materiais reunidos em uma apostila, esta passou de um compêndio de léxico e gramática que deviam ser aprendidos e reproduzidos pelos alunos, para um material melhor estruturado e coerente, com uma tendência cada vez maior de exercícios e atividades que precisavam da interação entre os alunos participantes e que servisse de ajuda para resolver as dúvidas que surgissem com a língua durante o processo de aprendizagem. A prática da comunicação entre duplas de alunos e pequenos grupos foi uma das características principais de parte desses materiais, como já foi visto no transcurso desta dissertação, algo que é comum nas abordagens de corte comunicativo.

Julgo interessante comentar aqui que, antes de conhecer a base teórica desse tipo de tarefas comunicativas com lacunas de informação, o critério que me fez atentar para seu uso, foi o conhecimento e trabalho com o LD “E/LE 1” de Borobio (1996), e os resultados obtidos com algumas dessas atividades com grupos de alunos em empresas que tive oportunidade de ministrar. Resultados que foram favoráveis, e pelos quais decidi acrescentar esse tipo de atividade nas primeiras versões do nosso material apostilado utilizado no CI-GP¹⁰⁴ quando começou a ser usado como material independente.

Tendo esses materiais e tarefas uma base interacional e sócio-cultural, os aspectos cognitivos reguladores da qualidade e quantidade dessa interação, também foram de grande importância. Os alunos imersos no processo da interação e negociação de significados devem atender a três processos ao mesmo tempo, o que é chamado de “trifocalização” por Pujol (2001, p. 12): a comunicação (o intercâmbio de informação), a produção de enunciados, os mais adequados possíveis à língua alvo, e também, a realização da tarefa pedida, para o

¹⁰⁴ Processo iniciado em 1997. Em 1998 conhecemos o LD “Gente 1” (MARTÍN PERIS e SANS BAULENAS, 1997).

qual o alunos devem fazer “equilíbrios” entre esses fatores, pois sua capacidade de processamento cognitivo é limitada. De uma forma intuitiva, ao longo dos anos, fomos desenvolvendo uma percepção sobre a influência desses fatores no trabalho dos alunos com esses materiais, evidenciado pela aceitação ou cansaço, por um lado, e a precisão ou aparição de erros na língua produzida, por outro lado. Assim, as percepções sobre o grau de complexidade do material e da tarefa exigida, e as modificações possíveis, foram ocupando um lugar cada vez mais importante na preparação e gradação dessas tarefas, e para um “ajuste fino” em algumas delas, depois de trabalhar com as primeiras versões; algo que pode ser visto, por exemplo, no caso da apresentação e trabalho com os primeiros números em espanhol, no exercício 17 (apêndice D) e a versão posterior apresentada no exercício 10 do apêndice E.¹⁰⁵

Em sentido geral, é possível perceber através dos poucos exemplos de materiais mostrados na primeira parte desta dissertação, que por serem direcionados para um curso inicial de língua estrangeira, existe uma predominância das tarefas estáticas¹⁰⁶. Equilíbrio que vai mudando para uma predominância de tarefas mais dinâmicas nos semestres seguintes¹⁰⁷. Nas atividades de leitura realizadas ao longo do curso analisado com o grupo de administração, também tivemos o cuidado de ir graduando as perguntas e exercícios relacionados, aumentando paulatinamente o processamento cognitivo implicado nelas¹⁰⁸.

Outra característica das atividades preparadas, é a atenção dada para a forma da língua espanhola. A própria concepção de muitas das tarefas duais com lacunas de

¹⁰⁵ Dessa forma, as tarefas ou atividades que podem parecer interessantes ao professor, podem não ter os resultados esperados com os alunos, se não são atendidos os princípios de gradação das tarefas, dos quais vimos alguns no sub-capítulo 1.5.2. Por exemplo, isso é muito fácil de acontecer com as músicas; um material que é normalmente usado nas aulas de línguas estrangeiras e que também aprendemos a usar, ao longo do tempo, para obter cada vez mais os resultados desejados.

¹⁰⁶ Ver a tabela 3 da página 73, para uma gradação da dificuldade entre as tarefas estáticas e dinâmicas.

¹⁰⁷ É bom lembrar que os cursos no CI-GP eram de quatro semestres (180 horas no total).

¹⁰⁸ Neste caso são válidas as taxonomias cognitivas de Bloom (1956) revisadas por Anderson na década dos anos 90 (ver por exemplo POHL, 2000), correspondendo as perguntas realizadas nas primeiras leituras em nossos cursos, as categorias mais simples de conhecimento e compreensão, passando para um nível de aplicação já para o final do primeiro semestre. Consultar também, o sub-capítulo 1.5.2 sobre gradação das tarefas.

informação criadas, assim como de outros tipos aqui apresentadas, atendem para uma manipulação e processamento da informação de forma altamente direcionada para as estruturas de interesse, mas sem chegar a serem exercícios estruturais, mantendo as características comunicativas dos mesmos. Assim, muitas dessas tarefas podem ser consideradas como tarefas simples e fechadas, para apresentação e prática de estruturas lingüísticas determinadas¹⁰⁹, que depois são de novo praticadas pelos alunos em outros tipos de atividades ou exercícios. Em outros casos, como os diálogos, em que existe um processamento cognitivo grande, a atenção para a forma foi facilitada pela disponibilidade de tempo para preparação e reflexão sobre os mesmos¹¹⁰.

As tarefas fechadas com lacunas de informação, usadas de forma freqüente em nossos cursos, foram recebidas com agrado pelos alunos, os quais normalmente trabalharam nelas durante o tempo necessário até terminá-las, propiciando uma grande quantidade de interação oral e de atenção para sua resolução¹¹¹.

As perguntas realizadas aos alunos sobre quais palavras ou frases podiam ser mais relevantes, difíceis de lembrar ou fáceis de errar na sua produção, tomando como base o conteúdo apresentado, estimulam a análise do *input* para a seleção do *intake* e comparação com o conhecimento gramatical explícito que já possui o aluno, tanto na língua materna como na estrangeira, o qual também deve contribuir com a aquisição da língua estudada.

Na manipulação ou processamento do *input* apresentado, muitas vezes pelo realce visual das estruturas de interesse ou pela freqüência de aparição dessas estruturas, teve-se o cuidado de estabelecer um equilíbrio entre a apresentação delas e a “naturalidade” ou “autenticidade” nos diálogos criados, o qual também devem ajudar na percepção das

¹⁰⁹ Por exemplo, ver a tarefa 7 do apêndice J.

¹¹⁰ Ver, por exemplo o diálogo 8 do mesmo apêndice J.

¹¹¹ Fato observado também nos outros cursos onde usei esse tipo de tarefas.

estruturas pretendidas de serem trabalhadas nessa unidade. Exemplos disto podem ser observados nos diálogos 8 (apêndice J) e 4 do apêndice M.¹¹²

Posso reconhecer que depois do tempo inicial e difícil com o primeiro material usado, seguido da sua rejeição e procura por novas alternativas, o cada vez maior sentido e critérios sobre o efeito esperado nas atividades e materiais preparados, passaram a guiar essas experiências de construção e modificação das atividades, tarefas e programas dos cursos, assim como as minhas atitudes e ações mostradas ou realizadas em sala de aula. Isto é algo que está compreendido dentro do chamado senso de plausibilidade de Prahu (1987), corroborado por Breen *et al.* (2001), o qual podia estar apoiado, também, no processo de reflexão sobre as experiências realizadas com anterioridade, ou seja, na “reflexão sobre a ação” proclamada por Schön em seus trabalhos.

Grande parte dos objetivos finais nas unidades propostas e de algumas das tarefas dentro das mesmas, perseguiram uma implicação pessoal na realização deles. Por exemplo: as perguntas e respostas sobre dados pessoais, o aluno falar sobre ele, sua família, seu chefe, namorado ou namorada, etc.; a construção do seu Curriculum Vitae, preparação para uma possível entrevista de trabalho, falar de gostos pessoais, planos para o futuro, viagens significativas da sua vida e biografias de pessoas significativas, foram alguns dos temas trabalhados que, na minha opinião, estimularam a atenção, motivação e interesse na realização das tarefas propostas, seja pelo valor percebido pelo próprio aluno ou também pela menção e direcionamento proporcionado pelo professor. Dessa forma, considero que o estímulo motivacional pode ser criado e amplificado nos cursos realizados independentemente da sua natureza, pois uma mudança no foco ou finalidade das atividades, pode ser realizado com bastante facilidade, nos diversos tipos de materiais independentemente da abordagem utilizada por eles.

¹¹² É de interesse ler sobre o conceito de “manipulação do *input*”, de Licerias e do “processamento do *input*” de VanPatten (1996).

Devido à natureza instrumental dos cursos de línguas ministrados na carreira de Administração e de Arquivologia, as avaliações finais dos cursos aqui analisados foram realizadas mediante provas de compreensão leitora. As habilidades leitoras foram trabalhadas de forma contínua ao longo do curso, junto com os outros tipos de materiais utilizados.

Embora não possa dizer isto de forma absoluta, em geral, a tendência desejável foi a de dedicar mais tempo das aulas para as necessárias explicações e apresentação do material apostilado e outros materiais variados, assim como para a realização das tarefas, atividades e dinâmicas que implicavam a interação entre os alunos; reservando algumas das tarefas de análise, reforço e produção escrita, assim como as leituras, para serem realizadas extra-aula, na tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Essa necessária dimensão motivacional e afetiva, em geral, nas atividades propostas e o curso como um todo, é mais bem evidenciada na segunda parte dos resultados desta dissertação com foco nos fatos acontecidos principalmente no grupo de Administração.

Foi constatado nos cursos realizados com os grupos de Administração e Arquivologia aqui analisados, que o estabelecimento de um ambiente motivador e propício para a aprendizagem desde os primeiros dias de aulas é algo muito importante para o posterior desenvolvimento dos cursos, fato que já era conhecido das experiências anteriores no CI-GP. As ações com esse objetivo não foram possíveis de serem colocadas em prática com o grupo de Administração devido a mudanças do local das aulas, mas aos poucos, considero que a natureza das propostas do curso e as atividades realizadas no mesmo determinaram um balanço positivo no parecer geral sobre o curso realizado, evidenciado no questionário final aplicado.

As dinâmicas e jogos tipo “role-play”, assim como o uso de músicas contribuíram com o interesse no curso ou pelo menos, com a presença nas aulas. Considero necessário comentar que além do planejamento geral de conteúdos desse curso, e do

planejamento prévio das ações do professor antes de cada aula, muitas decisões e mudanças fogem desse planejamento. Dessa forma e de acordo com as condições ou estado de ânimo dos alunos, aconteceram mudanças no próprio momento da aula. Por exemplo, as músicas usadas normalmente no final da aula, podiam ser mudadas para o início da aula ou não dadas se as condições não eram as adequadas¹¹³. Por outro lado, pequenas atividades que não estavam colocadas nos materiais, podiam ser realizadas para estimular a atenção dos alunos caso necessário, como por exemplo, a brincadeira de adivinhar em qual objeto presente na sala eu estava pensando que, além da atenção, serve para revisar o léxico conhecido em aulas anteriores.

Não é a minha intenção proporcionar uma imagem de que nesse curso específico com o grupo de Administração, ou nos outros, geralmente, o tempo predominante era para as dinâmicas, ação e interação entre os alunos. Embora as gravações de áudio realizadas nele permitiram conhecer o tempo dedicado para algumas dessas atividades, também houve muitos momentos de trabalho individual, análise e explicações gramaticais e resolução de exercícios, sobretudo, em temas habitualmente difíceis, como são a forma e uso dos imperativos, os pretéritos, e a posição dos pronomes pessoais átonos.

Nesses momentos, as ações do professor como direcionador da aprendizagem e estimulador da reflexão sobre a língua¹¹⁴, adquirem uma importância fundamental. Por exemplo, a chamada de atenção para as possíveis dificuldades gerais antes da realização dos exercícios, ou produto da realização dos mesmos depois de uma inspeção rápida dos resultados, evitando o professor uma atitude crítica e questionadora, junto com

¹¹³ Eu normalmente não faço trabalhos de preenchimento de lacunas de informação nas músicas que uso nesta etapa inicial do primeiro semestre –que normalmente são músicas já conhecidas pelos alunos, e de sucesso no Brasil-, algo que é comumente realizado pelos outros professores. Para mim, é mais importante neste período, usá-las como complemento do *input*, e como ferramenta útil para a melhora da pronúncia. Mais tarde, vou inserindo o uso de pequenos ditados professor-aluno ou entre alunos. Nos semestres seguintes é que começo a realizar outros tipos de atividades e a “degustação” de outras músicas, de estilos diferentes, e não conhecidas pelos alunos.

¹¹⁴ Até mesmo como modificador das crenças dos próprios alunos (BARCELOS, 2001).

outras ações e atitudes realizadas e que já formam parte de meu *habitus* didático¹¹⁵, assim como o caráter de algumas das atividades realizadas em sala de aula acredito que contribuíram muito no balanço positivo final do curso, evidenciado no questionário final, através do qual o trabalho do professor foi percebido como positivo de forma unânime.

É interessante que nas opiniões coletadas no questionário final aplicado no grupo de Administração referentes à gramática, houve um número relativamente baixo de avaliações e comentários positivos (66,6%) se comparados com as opiniões referentes a outros itens avaliados. Considero que algumas ações ou materiais não usados neste curso, foram os motivos dessas opiniões. Nos cursos ministrados no CI-GP, a apostila possuía outros componentes adicionais, entre eles: desenhos com léxico, outras leituras e, o mais importante, um apêndice gramatical, mais exercícios de gramática estrutural com as respostas no final deles, e uma página de resumo dos conteúdos ministrados em cada unidade, com referência às partes do apêndice gramatical, onde aparecem explicados ou sistematizados esses itens gramaticais (ver Apêndices W e X). Apesar do cuidado e atenção proporcionados em sala de aula para a explicação das dificuldades gramaticais, os exercícios de reforço não foram percebidos como suficientes pelos alunos do grupo de Administração.¹¹⁶

Independentemente do tipo de curso e contexto do mesmo, é comum no aluno brasileiro adulto estudante de espanhol, uma percepção e reclamação da necessidade de realizar abundantes práticas e exercícios de reforço gramatical¹¹⁷. Podemos, como professores ou pesquisadores, avançar e muito no estudo das melhores formas de apresentação e trabalho com esse tipo de exercícios, mas, de fato, essas reclamações são uma realidade que devem ser

¹¹⁵ Ver sub-capítulo 3.5.

¹¹⁶ Eu apóio estas suposições pelos comentários em comum dos alunos do CI-GP de que a apostila usada tinha uma sustentação gramatical bastante completa, enquanto para alguns alunos do grupo de Administração não foi assim, faltando, na minha opinião, esses componentes que descrevo acima.

¹¹⁷ Essa minha opinião, está sustentada, pelas experiências de nove anos no trabalho com diversos tipos de alunos e cursos no Brasil, e por outras experiências durante quase dois anos com alunos falantes nativos de inglês, através do ensino virtual na plataforma de Espasa-Calpe (<http://www.eshablar.com>).

atendidas, e acredito que em parte foi satisfeita nos materiais proporcionados nos cursos do CI-GP, porém não totalmente no curso realizado com o grupo de Administração.

As situações de ensino aqui relatadas fazem parte de toda uma história de vida profissional que tentei representar aqui em poucas linhas. E como parte dessa própria história, uma das preocupações que eu tinha quando comecei a ministrar aulas em um ambiente universitário, era a de que o ensino nessas condições seria diferente ao que já estava acostumado no CI-GP, preocupação motivada em parte, pelos comentários escutados por outras pessoas que já trabalhavam em ambientes universitários.

Depois de ter ficado imerso nas experiências em parte aqui relatadas, posso dizer que além das necessárias adaptações ou mudanças de foco, contexto e prática das habilidades necessárias, considero que um curso com uma abordagem comunicativa onde sejam usadas atividades e tarefas do tipo das aqui apresentadas, é possível também serem realizadas em alguns dos cursos universitários em que são comumente priorizados apenas as habilidades de leitura em língua estrangeira.

Em princípio, nas experiências anteriores no CI-GP, eu e outros professores, podíamos avançar mais com a apresentação e prática desses e outros conteúdos. No caso do grupo de Administração, além de poder trabalhar com menos conteúdos, foi perdido muito tempo em conversas e falta de atenção, assim como as constantes entradas e saídas das aulas; entretanto, em algumas das atividades e tarefas propostas como as aqui analisadas, os alunos ficaram visivelmente engajados na realização e participação das mesmas.

Na opinião dos alunos, e minha também, a realização desse curso de espanhol no último ano da carreira e em plena preparação dos trabalhos de conclusão do curso, assim como no planejamento da cerimônia de formatura, incidiu negativamente no desempenho e tempo dedicado por parte dos alunos no curso. Por isso houve o recorte, planejado inicialmente, sobre os conteúdos e objetivos do curso com o grupo de

Administração. É possível perceber que esse tipo de problema não aconteceu nem nos grupos do CI-GP, nos quais eu ministrei aulas durante vários anos, ou no curso com o grupo de Arquivologia no primeiro ano do curso. Apesar dessas condições, considero que o curso foi produtivo, algo atestado também pelos alunos nas opiniões coletadas no questionário final aplicado (ver Tabela 9, p. 161- 6).

Na minha apreciação, e pelo relatado e analisado acima, em outros cursos de espanhol que eu tivesse que ministrar no futuro, em condições e contextos mais ou menos similares, tanto livres quanto universitários, eu tentaria usar muitos desses materiais e procedimentos aqui descritos.

Aprender línguas estrangeiras com sucesso não é uma tarefa fácil, e nem todos o conseguem; sendo um processo extraordinariamente complexo no qual incidem uma série de variáveis e condições. Sabemos que a motivação tem um importante papel nesse processo. Em princípio, podemos pensar que a grande maioria dos alunos participantes nos cursos no CI-GP, possuíam uma maior motivação ou necessidade instrumental de aprendizagem, que os alunos dos cursos universitários aqui analisados. Mas, também devemos considerar que a motivação e ações de alunos e professores estão mediados pelo contexto e o ambiente geral criado no curso de forma recíproca¹¹⁸. Algumas das atividades, dinâmicas e tarefas aqui descritas, contribuíram com o estabelecimento do ambiente positivo de aprendizagem pretendido.

Uma aprendizagem com sucesso da língua espanhola, tanto para sua compreensão como para a sua produção, é mais difícil ainda que em outras línguas, devido às contradições geradas pela aparente facilidade da mesma, e a dificuldade em entender e aprender determinadas estruturas com formas ou funções nem sempre iguais as da língua materna. Como foi exposto por outros autores que tem estudado esse processo, e que em parte

¹¹⁸ A teoria da aprendizagem social, de Bandura, apresentada de forma concisa no sub-capítulo 1.7 é de grande utilidade aqui. É interessante ver com maiores detalhes os diferentes aspectos compreendidos nesta teoria.

foram mencionados na introdução e revisão bibliográfica desta dissertação, ele é relativamente rápido no início, mas muitas vezes estanca-se e até exhibe momentos de retrocesso, no qual são normais os freqüentes estados de desânimo e protesto dos alunos por não entender e achar muito difícil o estudo de algumas dessas estruturas, sendo nesse momento, que o estímulo e aconselhamento do professor adquirem um papel fundamental.

Como diz Nobre (2002):

De uma forma geral, quando os professores apresentam o seu material didático numa sala de aula, fazem-no de uma forma polida e linear, omitindo o processo natural de aprendizagem. Em particular, são omitidos os aspectos relacionados com os erros, com a confusão e com a frustração inerente a algumas fases deste processo. Desta forma, são omitidos também, por consequência, as formas de ultrapassagem da frustração, a reconstrução do raciocínio errado e a experiência de recomeçar tudo de novo, com esperança e, talvez, até com entusiasmo.

Não é meu propósito comentá-lo aqui com detalhes, mas o modelo proposto por Kort, Reilly e Picard (2001) e que aparece desenvolvido em outros trabalhos, como Kort e Reilly (2002), onde fazem uma ligação entre os eixos das emoções e a dimensão cognitiva do processo de aprendizagem, considero que é de grande utilidade e relevância, entre outros aspectos, pelo papel dos professores peritos ou “experts” em observar as situações em sala de aula e dedicar o tempo necessário ao trabalho nas áreas emocionais e afetivas, além do trabalho normal nas áreas cognitivas e informacionais; sendo contemplado nesse modelo o transcorrer entre algumas das partes dos eixos das emoções, junto com a sua relação com o avanço em espiral através do eixo do conhecimento, estimulando os professores o cambio das emoções negativas para as positivas se fosse necessário¹¹⁹.

Por outro lado, é curioso como nas opiniões dos alunos quando falam dos cursos, normalmente os comentários sobre o mais significativo não têm a ver com os

conteúdos lingüísticos ministrados e sim com as experiências e emoções experimentadas, no uso das dinâmicas e música, por exemplo. Acredito que se a avaliação dos alunos é positiva e eles estão contentes com o curso, com intenções de aumentar o tempo de aulas, no caso do grupo de Administração, ou de continuar em outros semestres, como no caso dos alunos do CI-GP, a parte mais importante da “batalha” está ganha.

Até aqui são os aspectos que queria colocar e analisar nesta dissertação, com os objetivos e perguntas que a guiaram e que tentei responder neste sub-capítulo. O processo de organizar e apresentar a minha história de vida pessoal e a reflexão decorrente sobre ela, assim como as condições nas quais transcorreu o desenvolvimento de material didático foi positivo e é algo que fiz com agrado. O exame da minha própria prática, especialmente pela escuta das gravações em áudio coletadas com o grupo de Administração, me trouxe também muitos benefícios. Essas gravações em áudio não me permitiram registrar as interações entre os alunos, algo que seria de grande valor, mas me permitiu re-examinar minhas falas e recriar o acontecido na aula e as ações realizadas, assim como o tempo dedicado para os diversos tipos de atividades e poder apoiar a caracterização do meu *habitus* didático.

A aplicação de questionários com perguntas semi-abertas para avaliar as opiniões dos alunos sobre os cursos, foi também uma ferramenta útil que já forma parte habitual de meu trabalho como professor, devido à importância que vejo nela para a minha superação profissional e aumento da qualidade dos processos e materiais utilizados.

Como diz Lian (2002), as intuições e experiências dos professores têm sido pouco estudadas, e elas não devem ser bloqueadas pelas ideologias presentes nos métodos ditados por outros. Com este trabalho pretendi socializar uma parte de meus conhecimentos e experiências como professor de um contexto específico (FREEMAN, 2000) e as respostas dadas nesse processo de crescimento profissional, como um aprendiz do ensino (JOHNSON, 2001), desejando que algumas dessas experiências possam ser também úteis para outros

¹¹⁹ No que Csikszentmihalyi (1990 *apud* Kort, Reilly e Picard, 2001) chama “zona de fluxo”.

professores. De fato, alguns dos resultados dessas experiências foram publicadas em artigos ou dispostas na Internet para uso dos professores, e pretendo continuar aprofundando e aprendendo acima dos resultados obtidos.

Depois da etapa aqui relatada, me encontro trabalhando em outros contextos, os de cursos universitários em universidades particulares, onde além de serem contextos diferentes, existe uma grande variabilidade atual nos papéis que devem ser representados por professores e alunos. Assim, esta história pessoal de trabalho, descobertas e crescimento profissional continua

REFERÊNCIAS

ABIO, G. ¿Qué hacemos con la música? In: **Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. Dificultades y Estratégias, 2000, São Paulo. Consejería de Educación de la embajada de España en Brasil, 2000. p. 245-261.

_____. Dificultades en la percepción del registro formal e informal del imperativo español por estudiantes brasileños y algunas sugerencias didácticas para su tratamiento. In: **Actas del IX Seminario La enseñanza del español a Lusohablantes**. Dificultades y Estratégias. 2001, São Paulo. Conselho de Educação e Ciência, Embaixada de Espanha em Brasil, São Paulo, 15 de junio de 2001.

_____.; BARANDELA, A.M.. Lista de material didáctico producido para la enseñanza de E/LE a brasileños **Glosas Didácticas**, n. 10, 2003a Disponível em: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/nm10/2listado.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2003.

_____.; _____. Reflexiones sobre el primer día de clases de español. **Esespasa**, Madrid, fev. 2003b. Sección La enseñanza del español, de Esespasa. Disponível em: http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos_recursos/metodologia_y_didactica/metod_24_02_03.zip. Acesso em: 24 fev. 2003.

_____.; _____. Uso de notícias em formato eletrônico para la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. **SELISIGNO, 2; SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL 2**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.285-293.

ADKINS, S. Connecting the Powers of Music to the Learning of Languages. **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**, v. IV, 1997. Disponível em: <http://www.njcu.edu/CILL/vol4/adkins.html>. Acesso em: 7 ago. 2002.

ALBERTO Jr, C. ; CASADO, J. Abaixo o portunhol. **Época**, n.24, 02 nov. 1998.

ALCÓN SOLER, E. Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. In: Pastor Cesteros, S. e Salazar García, V. (Eds.) **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. Anexo 1. Departamento de Filología española, Lingüística General y Teoría de la literatura. Edição Eletrónica Espagráfic, 2001. Disponível em: <http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica11.pdf> Acesso em 05 de mar. de 2002.

ALDERMAN, M. K. **Goals and goal setting**. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada** , v.1, n.1, 2001, p. 15-29.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul, In: **Em aberto** 68- Mercosul, 7 abr. 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_68.doc. Acessado em : 20 sep. 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO J.C.P. de (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. SAPEC. Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA Filho, J.C.P de. **Português para estrangeiros. Interface com o espanhol**. Campinas, Pontes, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n 2, 1994, p. 43-52.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de; BARBIRATO, R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trab. Ling. Apl.** Campinas, n. 36, 2000, p. 23-42.

ALLWRIGHT, D. **Basic Principles for Exploratory Practices**. 2001. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/basic_principles.htm Acesso em 4 dez. 2001.

_____. **The exploratory practice**. The practice: The learners` angle. Workshop Day. Lancaster University. 15 jul. 2000. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/practice_expanded.htm Acesso em 4 dez. 2001.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Practice: An 'Appropriate Methodology' for Language Teacher Development?** 2000. Disponível em : <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/IALS%20PAPER%20DRAFT.htm>. Acesso em: 16 dez. 2000.

_____. D. Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.) **Teachers develop teachers research**. Oxford: Heinemann, 1993.

_____. **Exploratory teaching: bringing research and pedagogy together in the language classroom**. Sessão Plenária no Primeiro Encontro em Ensino das Línguas Estrangeiras, Viseu, Portugal, mai. 1992.

_____. **The Death of the Method**. Sgav Conference. Carleton University: Ottawa, 1991a.

_____. Understanding classroom language learning. **CRILE Working Papers**, 7. Lancaster University, 1991b.

_____.; MILLER **Bringing work 'to life': exploratory practice for the language classroom**. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/bringing_work_life.htm. Acesso em: 4 dec. 2001.

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n.3, 1992. p. 261-271.

ANDRÊ, M. E. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Texto, Contexto e Significados. Algumas Questões nas Análises de dados Qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo n.45, 1983, p. 66-71.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, v. 17, 1963.

APPEL, G.; LANTOLF, J. Speaking as mediation: a study of L1 and L2 text recall tasks. **The Modern Language Journal** n. 78, 1994. p. 437-52.

ARNOLD, J. (Ed.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ASSIS-PETERSON, A. M. Alguns apontamentos em tomo da formação de professores de lingua estrangeira. **Contexturas**, n. 4, 1999. p.43-50.

AUSUBEL, D. In defense of advance organizers: A reply to the critics. **Review of Educational Research**, 48, 1978. p. 251-257.

_____. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

_____.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: A Cognitive View** (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

_____. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, S. L., 1999.

BARALO, M.; SILVA, C. F. Estudio de las necesidades de formación de profesores de ELE: Algunas respuestas. In: Universo hispánico: lengua. Literatura. Cultura. OLIVEIRA, E. A. V. de; CASER, M. M. (Orgs.) Vitória: UFES/APEES, 2001. CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL: A LAS PUERTAS DEL TERCER MILENIO, 7 Vitória, **Actas...**, 2001. p: 599-603.

BAILEY, K. **Class lecture Spring 1986**. Monterey Institute of International Studies. 1986.

_____.; CURTIS, A.; NUNAN, D. Undeniable insights: Collaborative use of three professional development models. **TESOL Quarterly**, v. 32, n.3, 1998. p. 546-556.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. (Voloshinov, V.N.-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992a.

_____. (Voloshinov, V.N.-1929). (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992b.

BANDURA, A., Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, n. 37, 1982. p. 122-147.

_____.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 41, 1981. p. 586-598.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisas das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. p. 71-92.

BELCHÍ, M. ; CARTER, P. . **Síntesis**. Curso Intermedio de español. Madrid: Editorial Coloquio, Sociedad General Española de Librería, 1995.

BERETTA, A.; DAVIES, A. Evaluation of the Bangalore Project. **ELT Journal**, v. 39, n. 2, 1985 (reproduzido em Prahbu, N.S (1987) Second Language Pedagogy como Apêndice VI.

BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. Boston: Allyn and Bacon, 1989.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, n. 30. Algunas consideraciones metodológicas en el modelo del monitor. Traduzido em Licerias, 1992, (comp.) La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid. Visor, 1992.

BILLINGTON, D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs . **New horizons for learning** Disponível em: <http://www.newhorizons.org>. Acesso em: 18 oct. 1998.

BLOOM, B.S (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. **Handbook I: Cognitive domain**. New York: Longman.

BOROBIO, V. **ELE 1**. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. Madrid: SM, 1996

BREEN M. P. et al. Making Sense of Language Teaching: Teachers`s Principles and Classroom Practices. **Applied Linguistics** v. 22, n.4, 2001. p. 470-501.

BRINDLEY, G. Factors affecting task difficulty. In: NUNAN, D. **Guidelines for the Development of Curriculum Resources**. Adelaida: National Curriculum Centre. 1987.

BRISSET, D. E. Acerca de la fotografia etnográfica. **Gazeta de Antropología**, n. 15, Disponível em: http://www.ugr.es/~pwlac/G15_11DemetrioE_Brisset_Martin.html. Acesso em: 10 jun. 2001.

BROPHY, J. Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. **Educational Leadership**. oct.1987. p. 40-48, EJ 362 226.

BROWN, D.H. **Teaching by Principles: an interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice Hall Regents. 1994a.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall Regents. 1994b.

BRUMFIT, C.J. **Communicative Methodology in Language Teaching: Te Roles of Fluency and Accuracy**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

BRUNER J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH J. W. (Ed.), **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge USA: Cambridge University Press, 1985. p. 21-34.

BULLOUGH, R. V.; PINNEGAR, S. Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study **Research**, v.30, n.3, p. 12-21 Disponível em: http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol30_03/AERA300304.pdf. Acesso em: 30 oct. 2001.

BYGATE, M., SKEHAN, P.; SWAIN, M., (Ed.) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Essex: Longman, 2000.

CANDLIN, C.N. Towards Task-Based Language Learning. In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D.F. (Eds) **Language Learning Tasks**, Prentice Hall International, 1987.

CANTOS, P. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas. n. 34, 1999. p. 53-77.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CASSANY, D. et al. **Enseñar lengua**, Barcelona: Grão, 1994. p. 406-409.

CASTRO, G. de. **Em busca de uma lingüística sociológica: contribuição para uma leitura de Bakhtin**. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

CASTRO, F. ; MARÍN, F.; MORALES R.; MUÑOZ, S. **Ven 1. Español lengua extranjera**. 4 ed. Madrid: Eddelsa. Grupo Didascalía, S.A., 1994.

CASTRO, S. T. R. de. As teorias de aquisição /aprendizagem de 2da. Língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. **Contexturas**, n. 3, 1996. p. 39-46.

CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.T. Los estudios de Lengua española en Brasil. In: **El hispanismo en Brasil**. (suplemento do Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos), 2000. p. 35-58.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. Harper-Row: NY., 1990.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA O.; LLOVET, B. **Planet@ E.L.E.** Libro del alumno, Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, S.A., 1998.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

CHAN, F.N.; KA-YAN. **Experiencing history alive: self-study of a teacher educator**. Annual Meeting AERA 2002. Disponível em <http://www.ukans.edu/~sstep/aera2002/c-chan.doc> Acesso em 30 dez. 2001.

CHAPLIN, E **Sociology and Visual Representation**. London: Routledge, 1994.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. **Teachers' professional knowledge landscapes**. Teachers College, Columbia University, 1995.

_____.; _____. **Narrative Inquiry**. New York: Teachers' College Press, 1990.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.L. **Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, v. 21, n. 1, 1994. p. 145- 158.

_____.; _____. Stories of experience and narrative inquiry . **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, 1990. p. 2- 14.

_____.; _____. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1988.

COPESE. **Relação candidato/vaga. Vestibular Janeiro/2001**, CAE-UEL (documento interno), 2001.

CORDER, S.P. Idiosyncrasic dialects and error analysis IRAL, IX (2), 1971. p. 147-160. In: LICERAS, J.M. (Comp.) **La adquisición de lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, S.A., 1992. p 31-40.

CRANDALL, J. Language teacher education. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 20, 2000a. p. 34-55.

CRANDALL, J. A. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000b.

CROOKES, G.; SCHIMIDT, R.W. Motivation reopening the research agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, 1991. p. 469-512.

CRUICKSHANK, D.; APPLGATE, J. Reflective teaching as a strategy for teacher growth. **Educational Leadership**, v. 38, n. 7, 1981. p. 553-554.

DÁVILA, S. El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. **Contexto Educativo**. Rev. Digital de Educación y nuevas tecnologías, n. 9, jul. 2000. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm> . Acesso em: 17 sep. 2000.

DAY, R. Models and the knowledge base of second language. **Teacher Education. University of Hawai'i Working Papers in ESL**, v. 11, n. 2, p. 1-13. spring 1993. Disponível em: <http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/112/day112.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2002.

DEPARTAMENTO DE ENSINO SECUNDÁRIO. Programa de Espanhol. 10 ano. Iniciação. Ministério da Educação-DES. (Fernández, S., coord.-autora), 2001. Disponível em:

http://www.des.min-edu.pt/rev_curricular/prog_homologados/programas/_ini_homol.pdf. Acesso em: 10 sep. 2001. espanhol_10

DICKINSON, L. **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DOMÍNGUEZ, M.J. En torno al concepto de interferência. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 5, febrero 2001. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> Acesso em: 20 mar 2001.

DÖRNYEI, Z. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, n. 31, 1998. p. 117-135.

_____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, 1994. p. 273-284.

_____. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. **Language Learning**, v. 40, n. 1, 1990. p. 45-78.

DOUGHTY, C.J.; LONG, M. H. Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. **Language Learning & Technology**. v. 7, n.3. sep. 2003. p. 50-80. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol7num3/doughty/>. Acesso em: 11 sep. 2003.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**. Oxford: Oxford University Press. 1982.

DURÃO, A, B. de A. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de hispanohablantes aprendices de portugués**, 1998.468 fls. Tese (Doutorado em Lingüística). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, Valladolid.

_____.; OLIVEIRA, M.A.de. Niveles de interferencia interlingüística del portugués en el aprendizaje del español. *CELLIP*, X, 1996. Londrina. Seminário do CELLIP, 10 Londrina **Anais...**, 1997, p. 447-452.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research** v. 4, n. 3, 2000. p. 193-220. Disponível em: http://academics.smcvt.edu/rwilliams2/sla/ellis_taskbased.pdf. Acesso em: 28 mai.2002.

_____. The Evaluation of Communicative Tasks. In: TOMLINSON, B (ed) **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 217-238.

_____. The empirical evaluation of language teaching materials. **ELT Journal**, v. 51, n. 1, jan. 1997.

_____. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. **Understand Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching In: WITTRUCK M.C. (Ed.) **Handbook of Reserach on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

_____. Ethnographic decription. In: AMMON U., DITTMAR N., e MATHIER, K. (Eds.) **An international handbook of the science of language and society**. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988. v. 2, p.1081-1095.

ERICSON, D.P.; ELLET, F.S. Interpretation, understanding and evaluational research. **Teacher`s College Record** v. 83. n.4, 1982. p. 497-513.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. **Comunicación, lenguaje y educación**, 1990. p. 7-8.

FARRELL, T. Reflective teaching: The principles and practices. Forum, v. 36, n. 4, 1998, p. 10-17.

FELDMAN, A. Validity and Quality in Self-Study. **Educational Researcher**, v. 32, n. 3, 2003. p. 26-28. Disponível em: http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol32_03/AERA320304.pdf. Acesso em: 20 ago. 2003.

FENTE, R.; ALONSO, E.W. **Órbita 1**. Madrid: SGEL, 1993.

FENSTERMACHER, G.D. The knower and the known: The nature of knowledgoin research on teaching. **Rewiew of Research in Education**, n. 20, 1994. p 3-56.

FERNÁNDEZ, I.G.E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento, 2000. p. 59-75.

_____. Ser profesor de español en Brasil: Ventajas y problemas. **Cuadernos Cervantes**, n. 24, 1999. p. 10-17.

FERNÁNDEZ, M. J.; GONZÁLEZ, A. Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa** v. 3, n. 13, 1997. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm. Aceso em: 20 sep. 2000.

FERREIRA, I. Interface português-espanhol. In: ALMEIDA FILHO J.C.P. de (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: SAPEC Pontes, 1997, p. 141-152.

FINCH, A.E. **A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students**. Tese inédita. Manchester University, U.K. 2000. Disponível em: <http://www.finchpark.com/afe/index.htm> Acesso em: 24 abr. 2002

FINCH, A. The Task-Based Classroom in Practice. **KOTESOL PROCEEDINGS OF PAC2 (THE SECOND PAN ASIAN CONFERENCE, 1999, SEOUL)**, p. 179-190, 1999. Disponível em: <http://www.kotesol.org/pubs/proceedings/1999/pacpro179.pdf>. Acesso em: 15 jul 2003

FINCH, K. **Task-based Teaching in a Traditional Setting: Understanding the Students** 1997 Disponível em: http://www.kotesol.org/pubs/proceedings/1997/hyun_tae-duck.pdf
Acesso em: 15 jul 2003

FINO, N. C. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professores). SIMPÓSIO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO, 3. **Anais...** Universidade de Évora, Évora, Setembro de 1998, 1998. Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/Carlos_Fino.html Acesso em:

FITA, E.C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: A motivação em sala de aula. Edições Loyola, ed. Três, 2000. p. 65-135.

FLETCHER, M. The brain-friendly revolution. Artigo em tres partes publicado nos números 12,13 e 14 da **New Routes**, 2001.

_____. The brain-friendly revolution. Changing obstacles into opportunities. **English Teaching Professional**, abr. 1997. p. 35-37.

FLOREZ, M. C. Reflective teaching Practice in Adult ESL Settings. **ERIC Digest**. Document # ED451733, 2001. Disponível em: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed451733.html. Acesso em: 30 mar.2002.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, M.F. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**, SAPEC, Pontes, 1997. p. 59-71.

FRANCO, M. A S. História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. **ANPED**, 2000 Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_historia_de_vida.asp?f_id_artigo=500 Acesso em 21 jun. 2003.

GALLOWAY, C. A. Vygotsky's learning theory. In M. Orey (Ed.), **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. 2001, Disponível em: <http://itstudio.coe.uga.edu/ebook/> Acesso em: 11 fev. 2002.

GARCÍA FERNÁNDEZ, N.; SANCHEZ LOBATO, J. **Español 2000**. Nivel elemental, 18 ed., Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, R. C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher **Texas Papers in Foreign Language Education**, v. 6, n. 1, 2001 Disponível em: <http://www.utexas.edu/students/flesa/TPFLE/contents1.doc> Acesso em: 28 abr. 2002.

_____. The Social-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. **Language Learning**, n. 38, 1988, p. 101-126.

_____. **Social Psychology and language Learning**: The role of Attitudes and Motivation. Londres: Edward Arnold, 1985.

_____.; LAMBERT, W.E. **Acctitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers, 1972.

_____.; CLÉMENT, R.; SMYTHE, P.C.; SMYTHE, C.L. The Attitude/Motivation Test Batory Revised manual. **Research Bulletin**, n. 15, Language Research Group, University of West Ontario, 1979.

GENTO PALACIOS, S. **Instituciones educativas para la calidad total**. Madrid: La Muralla, 1996.

GLASSMAN M. Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice **Educational Researcher**, v. 30, n. 4, 2001. p. 3–14.

GONZÁLEZ, N.T.M.. La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños. In: Coloquio Interatlántico "El español una lengua mestiza", organizado por Revista Virtual Comunica - Unidad en la Diversidad. 12 de julho do 2000. Disponível em: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700_03.htm. Acesso em: 11 jan. 2001.

_____. Sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos do português. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 36. jan./jul. 1999a. p. 163-176.

_____. Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In: **Panorama Hispánico**, Belo Horizonte: APEMG Ed., 1999b, p. 41-46.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE, **RILCE**, n. 14, v2, 1998. p. 243-263.

_____. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. São Paulo 1994. Tese (Doutorado em Letras)- FFLCH/USP.

GONZÁLEZ, T. **Para jugar**. Juegos comunicativos, Madrid: SM, 1997.

GOZALO, M.; LEÓN DEL BARCO, B. La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado** v. 2, n.1, 1999. Disponível em: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99v2n1.htm>. Acesso em: 10 set. 2001

HADLEY, G. Looking Back and Looking Ahead: A Forecast for the Early 21st Century. **The Japan Association for Language Teaching**, v. 25, n.7, 2001.

HADLEY, G. Returning Full Circle: A Survey of EFL Syllabus Designs for the New Millennium. **RELIC Journal** v. 29, n. 2 1998. p. 50-71. Disponível em: <http://nuis.ac.jp/~hadley/publication/relc/relc.htm>. Acesso em: 30. mar. 2001.

HYUN, T-D.; FINCH, A.E. Task-based Teaching in a Traditional Setting: Understanding the Students **Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference**, Jan. 1998. p. 69-76.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas**. Estrasburgo: Conselho de Europa, Modern Languages Division, 2002 [Tradução de: Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, 2001.]

INSTITUTO CERVANTES **La enseñanza del español como lengua extranjera**. Plan Curricular del Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 1994. p.188.

JIMÉNEZ, J. F.; MARTÍN, T.; PUIGDEVALL, N. Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. In: MIQUEL, L.; SANS, N. (Coord.) **Didáctica del español como lengua extranjera**, Madrid: Col. Expolingua, 1999. p. 129-140.

JONHSON, K.E.; FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. p. 53-69.

KANFER, R.; ACKERMAN, P.L. Motivation and cognitive abilities: an integrative/ aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. **Journal of Applied Psychology Monograph**, n. 74, 1989. p. 657-690.

KATZ, A. Teaching style: a way to understand instruction in language classrooms, In: BAYLEY, K.M.; NUNAN, D. (Eds.) **Voices From the Language Classrooms**, 1997.p. 57-87.

KELLER, J. M.; SUSUKI, K. Use of ARCS motivational model in courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.) **Instructional designs for microcomputer courseware**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

KINCHELOE, J. L. Pesquisa-ação, Reforma Educacional e Pensamento do Professor. In: **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 179-197.

KING A. Ask to THINK-TEL WHY: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 4, 1997. p. 221-235.

KORT, B., REILLY R. A pedagogical model for teaching scientific domain knowledge. **32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference**, Boston, MA., 2002. Disponível em: <http://fie.engring.pitt.edu/fie2002/papers/1117.pdf> Acesso em 21 mai. 2003.

KORT, B., REILLY R.; PICARD, R. **An Affective Model of the Interplay Between Emotions and Learning, Affective Computing**. Massachussets: MIT, 2001. Disponível em: http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/icalt.pdf Acesso em 21 mai. 2003.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. In: LICERAS J.M. (Comp.), **La adquisición de las lenguas extranjeras**, Madrid: Visor,1992,

_____. Comprehensible output? **System**, 1998. p. 175-182, Disponível em: <http://www.languagebooks.com/2.0/articles/comprehensible.html> Acesso em: 14 out. 2001.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall International, 1987.

_____. **The input hypothesis: Issues and implications**, London: Longman, 1985.

_____. The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. **Foreign Language Annals** v. 16, 1983. p. 41-44.

_____. **Second language acquisition and learning**, Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____.; TERREL, T. **The natural approach**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KULIKOWSKY, M.Z.M.; GONZÁLEZ, N.T.M. Español para brasileños. Sobre y por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuário brasileiro de estudos hispanicos**, 9, 1999. p. 11-19.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994. p. 27-48.

KUO, H-R. The Nature and Causes of Interlanguage Fossilization. **The Source**. An online Journal of Education, vol. 4, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.usc.edu/dept/education/TheSource/issue_2003_spring/kuo.htm Acesso em 10 out. 2003

LA NACIÓN Estudian un acuerdo bilateral. Brasil llamaría a 4000 docentes argentinos para enseñar español. Serían contratados por uno a dos años. **La Nación**, Buenos Aires, 08 de mai. 2001. Sección Cultura, p.10. Disponível em: http://www.lanacion.com.ar/01/05/08/dq_303524.asp. Acesso em: 08 mai. 2001.

LANDONE, E. Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE (I) **Quaderns Digitals**, 29. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5899. Acesso em: 16 jul. 2003.

LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

LANTOLF, J.P. The Function of Language Play in the Acquisition of L2 Spanish. In: GLASS, W.R.; PÉREZ-LEROUX, A.T. (Eds.), **Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish**, v. 2: Production, Processing, and Comprehension. Somerville: Cascadilla Press, 1997. p. 3-24.

LARSEN-FREEMAN, D. An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science. **The journal of the imagination in Language Learning and Teaching**, v. V, 2000. Disponível em: <http://www.njcu.edu/CILL/vol5/larsen-freeman.html> Acesso em 12 nov. 2001.

_____.; LONG, M.H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Tradução de I. Molina Martos e P. Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

_____.; LONG, M.H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** Longman, 1975.

LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 1, 2001. p. 1-26.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. In: FORUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2 **Anais...** Pelotas: UCPel, ago. 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>. Acesso em 06. sep. 2002.

LIAN, A. Technology, Pedagogy and Prejudice. ITUA 2002 Conference (AsiaCALL) Bangkok: Chulalongkorn University, April 2002. Acessível em: http://www.anialian.com/Ania_Lian_Technology,_Pedagogy_and_Prejudice2002.htm Acesso em 17 jul. 2003.

LIGHTBOWN, P.M. Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v.21, n. 4, 2000. p. 431-462

_____. Input and Acquisition for Second Language Learners: In and Out of Classrooms. **Applied Linguistics** v. 6, n. 3, sep. 1985a. p. 263-273.

_____. Great Expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. **Applied Linguistics** v. 6, 1985b. p. 173-189.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **A theory of goal setting and task performance.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.

LONG, M. H. Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 3. 2003. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/default.html>. Acesso em: 30 ago. 2003.

_____. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K.; COSTE, D.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.) **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective.** Amsterdam: John Benjamins, 1991.p. 39-52.

_____. Instructed interlanguage development. In: BEEBE, L. (Ed.), **Issues in second language acquisition: Multiple perspectives.** Rowley, MA: Newbury House. 1988. p. 115-141.

_____. Task, group, and task group interactions. Conferencia plenaria na RELC. Conferencia Anual, Singapore, 1984.

_____. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, n. 4, 1983.

_____. ; CROOKES, G. Three approaches to task-Based Syllabus Design. **Tesol Quarterly**, v. 26, n. 1, 1992. p. 27-49.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. **La gestión de la calidad en educación.** Madrid: La Muralla. 1994.

LOZANO, G.; RUIZ CAMPILLO, P. Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. **Cuadernos Tiempo Libre**, Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera E/LE n. 3, 1996.

MACHADO JR., C. Uma Concepção Sociocultural na Aquisição de uma Língua Estrangeira. **PEC**, Curitiba, v.3, n.1, jul. 2002 -jul. 2003. p.31-34.

MAKHANYA, M.S. What Do Teachers Do? A Qualitative Analysis of the Role of the Teacher. **Systemic Practice and Action Research**, v. 15, n. 2, Apr. 2002.

MARCELO, C. Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. **Education Policy Analysis Archives**, v. 10, n. 35, 2002 Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> . Acesso em: 23 jan. 2003.

_____. **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan**. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela, 1993. p. 191-211. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Como%20conocen.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2002.

MARQUES, M.C.S. **Vozes Bakhtinianas**: Breve Diálogo. Primeira versão. ano I, n. 36, ago. 2001. Porto Belho, UFF, Disponível em: <http://www.unir.br/~primeira/artigo36.html>. Acesso em: 30 nov. 2001.

MARQUES, M.O. Professores falantes de Si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, V.F.de (Org.) **Imagens de professor**. Significações do trabalho docente. p. 79-90. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MARTÍNEZ AGUDO, J.; SUÁREZ MUÑOZ, A. **La persistencia de la fosilización léxica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera**. **Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, Granada, Espanha, 10-13 de abril de 2002. Disponível em: http://www.unex.es/interzona/lengua_literatura/aulas/dhl/Documentos%20de%20Apoyo/Estudios,%20monograf%EDas%20y%20art%EDculos/Proceso%20de%20ense%F1anza%20y%20aprendizaje%20de%20una%20lengua%20extrajera.htm Acesso em 10 out. 2003

MEISEL **The role of transfer as a acquisition / proceduring**. Hamburg: University of Hamburg, 1982

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Documentación de experiencias pedagógicas**. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/exped.html>. Acesso em: 20 nov. 2002.

MIRANDA, M.G. de. O professor perquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

MONZÚ FREIRE, Ma. T. **Síntesis gramatical de la lengua española**. (4 ed.) São Paulo: Faculdade Ibero-Americana/Novos Livros Editora Ltda., 1994

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: O vê epistemológico de Gowin.** (Col.) Temas básicos de Educação e Ensino, FAUSTINI, L. A. (Coord.) São Paulo: EPU, 1990.

MORENO, F. El español en Brasil. In: Anuario **El Español en el mundo, 2000** INSTITUTO CERVANTES (Org). Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/ Acesso em: 25 de jan. 2001.

MURCIA, M.A.. Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas. **Signos**, 1. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=544. Acesso em: 30 jun. 2003.

MURPHEY, T. **Music & Song. Resources books for teachers.** MALEY, A. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. The song stuck in my head phenomenon: A melodic Din in the LAD? **System** n. 18, 1990. p. 53-64.

NOBRE, A. L. **A importância da afetividade e a inter-relação entre as emoções e aprendizagem – perspectivas inovadoras da educação num contexto de mudança In: Actas do Segundo Encontro de Investigação e Formação "Criatividade, Afetividade, Modernidade; construindo hoje a escola do futuro".** Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. 2002. Disponível em: <http://www.eselx.ipl.pt/actasonline/A%20importancia%20da%20afetividade.htm> Acesso em 21 mai. 2003.

NUNAN, D. **El diseño por tareas para la clase comunicativa.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 232 (Tradução de: Designing tasks for the communicative Classroom, 1989).

_____. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 2, 1991a. p. 279-295.

_____. **Language teaching methodology.** New York: Prentice Hall, 1991b.

_____. **Language Teaching Course Design: Trends and Issues.** National Curriculum Resource Centre, Adelaide, 1985.

OHTA, A. S. "Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 grammar In: LANTOLF J.P. (Ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford: Oxford UP, 2000. p. 51-78.

OLIVEIRA, E.A.V. de. Del português al español. Disponível em: http://www.ub.es/cult_ELE/abreu.html Acesso em: 7 jul. 2002.

OLIVEIRA, H. **Actividades de investigação na aula de matemática: Aspectos da prática do professor** Dissertação (Mestrado) Universidade de Lisboa, 1998. Disponível em: <http://ia.fc.ul.pt/textos/holiveira/Cap3-Prof.pdf> Acesso em: 18 jun. 2003.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação; contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, V.F.de (Org.) **Imagens de professor**. Significações do trabalho docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

Oliveira, V.F. de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória p. 11-23. In: OLIVEIRA, V.F.de (Org.) **Imagens de professor**. Significações do trabalho docente. p. 11-23. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, I.B.e ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OPPENHEIMER, A. Surprise! Brasil considers Spanish as its 2nd language. **Miami Herald**, Miami, 7 ago. 2003. Disponível em: http://www.miami.com/mlcd/miamiherald/news/columnists/andres_hoppenheimer/6475593.htm Acesso em: 7 ago. 2003.

OXFORD, R.L.; SHEARIN, J. Language learning motivation in a new key. In: Oxford, R.L. (Ed.). **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996. p. 121-44.

PALOMINO, M. Á. **Primer plano 1, profesional**. Madrid: Edelsa, 2000.

PARKER, M. Using Video and Audio Activities. **Fórum Journal**, v. 38, n. 1, jan.- mar. 2000 Disponível em: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p24.htm>. Acesso em: 24 sep. 2000.

PERFEITO, A.M. Bakhtin e Vygotsky: Reflexões sobre a natureza social e dialógica da linguagem, **Boletim, Centro de Letras e Ciências Humanas**, Universidade Estadual de Londrina, n. 39, jul/dez, 2000. p. 107-118.

PERIN, J.O.R. **Ensino/aprendizagem, de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico**. Dissertação (Mestrado em Letras). Londrina 2002. 194p. CCH, Universidade Estadual de Londrina.

PERIS, E. M.. Libros de textos y tareas. In: ZANÓN J. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas**, 1999. p. 27-52.

PERIS. E. M.; BAULENAS, N.S. **Gente 1**. Libro del alumno, Barcelona: Difusión, S.L., 1997.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **Tesol Quarterly**, v.23, n.4, dec. 1989. p. 589-618..

PICA, T. Second language teaching and research relationships: a North American view. **Language Teaching Research**, n. 1, 1997. p. 48-72.

PICÓ, E. Mensagem 2543, titulada: Método Silencioso y Sugestopedia. **Foro didáctico**. Centro Virtual Cervantes, 1998a.

_____. Mensagem 2334, titulada Materiales para clases de conversación, com data de 26 de junho . **Foro didáctico**. Centro Virtual Cervantes, 1998b.

PINTRICH, P.R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v.31, n. 6, 1999. p. 459-470.

_____. SCHUNK, D. H. **The role of goals and goal orientation. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications.** New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

PLATT, E.; BROOKS, F.B. Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development. *Language Learning* v. 52, n. 2, Jun. 2002. p. 365-400.

POHL, M. **Bloom`s (1956). Revised Taxonomy**, 2000. Disponível em: <http://rite.ed.qut.edu.au/oz-teachernet/training/bloom.html> Acesso em 25 jan. 2001.

POSNER, G.J. **Field Experience: Methods of Reflective Teaching.** New York: Longman. (2 edition), 1989.

PRABHU, N.S. The Dynamics of the language Lesson. *Tesol Quartely*, v. 26, n. 2, 1992.

_____. There is no best method -why? *Tesol Quarterly*, v.24, n.2, 1990. p.161-176.

_____. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

PROSSER, G. . The Status of Image Based Research. In: PROSSER (Edit.) **Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers.** Inglaterra: Falmer Press, 1998. p. 98-111.

PROSSER, G. J. Personal Reflections on the Use of Photography in an Ethnographic Case Study. *British Educational Research Journal*, v. 18, n. 4, 1992. p. 397-411.

PROSSER, J.; SCHWARTZ, D. Photographs within the sociological research process. In: PROSSER J. (Ed.) **Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers**, London: Falmer Press, 1998.

PUJOL, M. Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español. In: PASTOR CESTEROS, S. e SALAZAR GARCÍA, V. (Eds.) **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.** Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. Anexo 1. Departamento de Filología española, Lingüística General y Teoría de la literatura. Edição Electrónica Espagráfic, 2001. Disponível em: <http://www.publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica13.pdf> Acesso em 05 mar. 2002.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. The secret life of methods *TESOL Quarterly* v. 18, n. 1, 1984, p. 7-23.

_____.; LOCKHART, C. H. **Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.** Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

_____.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education.** Cambridge, 1990.

_____.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press.1998. [Tradução de: Approaches and methods in language teaching, 1986]

_____.; PLATT, J.;WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. London: Longman, 1986.

RICHARDS, K. Developing Naturally. **The Language Teacher Online**, v. 23, n. 11, november 1999 Disponível em: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/99/nov/richards.html> Acesso em: 5 mai. 2002.

ROBINSON, P. The Cognition Hypothesis of task-based L2 development: Theory and research. **Journal of the Korean English Education Society**, v. 2, 2002. p. 1-26.

_____. Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. **Applied Linguistics** v.2, n. 1. 2001. p. 27-57.

RODRÍGUEZ, A. El español será una asignatura optativa en Brasil **Estrella Digital** Disponível em: http://www.estrelladigital.es/001110/articulos/sociedad_medios/breves.htm Acesso em: 10 jan. 2001.

ROMERO, C. ¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE, **VHS Tipps**, 26, Edit. Klett, Stuttgart, 1998. p. 13-16.

RONCEL, V.M. El autoconcepto en el aprendizaje de una L2. **Frecuencia L** n, 9, 1998. p. 26-28.

RUTHERFORD, W.E.; SHARWOOD-SMITH M. (Eds.) **Grammar and Second Language Teaching: A book of readings**. New York: Newbury House, 1988.

ROONEY, K. Redesigning Non-Task-Based Materials to Fit a Task-Based Framework. **The Internet TESL Journal**, v. VI, n. 12, dez. 2000. Disponível em: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Rooney-Task-Based.html>. Acesso em: 27 out. 2001.

SALCEDO, C. S.; HARRISON, L. G. The effect of songs on text recall and involuntary mental rehearsal in foreign language learning. In: **Southern Conference on Language Teaching and the Louisiana Foreign Language Teachers' Association**, 2002. Disponível em: <http://www.wfu.edu/~simpsl2/abstract.pdf>. Acesso em: 3 sep. 2003.

SÁNCHEZ, A.; ESPINET, M. T.; CANTOS, P. **Cumbre**. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. (Edic. esp. para Brasil) Madrid: SGEL/ Editora ao Livro Técnico, 1995.

SÁNCHEZ HERRERO, S.A. **Diferencias individuales en el rendimiento en una lengua extranjera**. Madrid: Universidad Complutense, 1991.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.P. **Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua**.Valencia: Promolibro, 1992.

MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 1**, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas, Barcelona: Difusión, 1997.

SANTANA BONILLA, P. J. **¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?** 1997.

SCHERRE, M. M. P. ; FREITAS V.A. de L.; DIAS J.G.; JESUS E. T. de; OLIVEIRA H.R. de. Restrições sintáticas e fonológicas na expressão variável do imperativo no português do Brasil. CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2; INSTITUTO LINGÜÍSTICO, 14. **Anais...** Florianópolis:Taciro - Produção de Cds Multimídia, 2000, p.1333-1347

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, MEC/SEF, Brasília, 1998.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics** n. 10, 1972, p. 209-31.

SHERER, G.; WERTHEIMER, M. **A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching.** New York: McGraw Hill, 1964.

SILES ARTÉS, J. **Historias para conversar.** 7ª ed., Madrid: Sociedad General Española de Librería.S.A., 1998

SILVA, C.F.da; SILVA, L.M.P. **Español para brasileiros.** Estúdio contrastivo baseado em textos. ROJAS, C. (Coord.) Col. Complementos. Serie Didáctica. Brasília-Consejería de Educación de la Embajada de España em Brasil-La Factoría, 2000.

SIMPSON, S.; REDMOND, M. L. **The Use of Music in the Foreign Language Classroom,** Dec. 2002. Disponível em: <http://www.wfu.edu/~simpsl2/abstract.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2003.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning.** Oxford: Oxford University Press. 1998a.

_____. Task-based instruction. **Annual Review of Applied Linguistics** n. 18, 1998b. p. 268-86.

_____. A framework for the implementation of task based instruction. **Applied Linguistics,** 17, 1996a. p. 38-62.

_____. Second language acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS J.; WILLIS, D. (Eds.). **Challenge and Change in Language Teaching.** Oxford: Heinemann, 1996b.

_____. Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning, In: BYGATE, M.; TONKYN, A.; WILLIAMS, E. (Eds), **Grammar and the Language Teacher,** Prentice Hall, Hemel Hempstead, 1994. p 175-199.

_____.; FOSTER, P. The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. **Language Learning,** v. 49, n. 1, 1999. p. 93-120.

_____.; FOSTER, P. The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. **Language Teaching Research** v. 1, n. 3, 1997.

SMITH, P.D. Jnr. **A Comparison of the Cognitive and Audio-Lingual Approaches to Foreign Language Instruction**: The Pennsylvania Foreign Language project, Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1970.

SETHON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, 20, Mai./Jun/Jul/Ago, 2002, p. 60-71.

SOLER, J. *et al.* **Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Madrid: Narcea, 1992.

SPOLSKY, B. Anniversary article: language motivation revisited. **Applied Linguistics** v. 21, n. 2, 2000. p. 157-69.

SPOLSKY, B. Formulating a theory of second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 7, 1985, p. 269-88.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STANLEY, C. Aprender a pensar, sentir e ensinar de forma reflexiva. In: ARNOLD, J. (Ed.) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

_____. A framework for teacher reflectivity. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, 1998. p. 584-591.

STEVICK, E.W. La afectividad en el aprendizaje y la memoria: de la alquimia a la química. In ARNOLD, J. (Ed.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 63-77.

STEVICK, E. W. **Memory, Meaning, & Method**. Heinle & Heinle, 1996.

STIPEK, D. **Motivation to learn: From theory to practice**. Englewood Cleffz, N.Y. Prentice Hall, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques**. USA: Sage Publications, 1990.

SWAFFAR; J. ARENS, K; MORGAN, M. Teacher classroom practices: redefining methods and task hierarchy **Modern Language Journal**, n. 66, 1982, p. 1.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning** Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 97-114.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In: WARD, Ch.; RENANDYA, W. (Eds.) **Language teaching- New Insights for the Language Teacher**

(RELC Anthology Series P572) Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1999. p. 125-147.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In: GASS, S.; MADDEN, C. **Input in Language Acquisition**, Rowley, Mass: Newbury House, 1985.,.

TAPIA, J. A. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J.A.; FITA, E.C., **A motivação em sala de aula**. o que é, como se faz São Paulo: Edições Loyola, 3a edição, 2000. p. 13-61.

_____.; FITA E.C. **A motivação em sala de aula**. o que é, como se faz 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TELLES J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

_____. A Trajetória Narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 34, 1999.

_____. Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. **the ESP**, São Paulo, v. 19 n. 2, 1998. p. 185-214.

TEMPLIN S.A., SHIROKU, M.; TAIRA, K. Self-Efficacy Syllabus. **The Language Teacher online** v. 23, n. 4, Apr. 1999. Disponível em: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/apr/templin.html>. Acesso em: 21 sep. 1999.

THIEL, T. Reflections on critical incidents. **Prospect**, v.14, n. 1, 1999. p. 44-52

TRIMM, J.L.M. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the Twenty-First century. In MATTER: J. F. (Ed.) **Language teaching in the Twenty-First Century. Problems and Prospects**, AILA Review 9, 1992. p. 7-20.

VALETTE, R.M.. The Pennsylvania Project, its conclusions and its implications. **Modern Language Journal** v.53, n. 6, 1969. p. 396-404.

VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity**. London: Longman, 1996.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas. Pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**, Campinas: SAPEC Pontes, 1997, p. 29-48.

VILLALBA, T.K.B. A transferência na aquisição de espanhol como L2. In: SANTOS LIMA, M. dos (Org.) **A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2002. p. 127-144.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

WANG, S. Motivation: General overview of theories. In M. Orey (Ed.) **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. 2001, Disponível em: <http://itstudio.coe.uga.edu/ebook/Motivation.htm>. Acesso em: 20 nov. 2001.

WEBSTER, W. J.; MENDRO, R. L.; ALMAGUER, T. O. Effectiveness Indices: A "Value Added" approach to measuring school effect. **Studies in Educational Evaluation**, 20, 1994. p. 113-145.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

WESTIN, R. Y. tú, ¿no hablas español? **Folha Dirigida**, São Paulo. 17 de fev. de 2001.

WHITE, R.V. **The ELT Curriculum: Design, Innovation, and Management**. Blackwell, 1988.

WIGDORSKY, L. Terminología: approach y method. Mensagem no. 1832 no **foro didático** do Centro Virtual Cervantes, 4 mai. 1998. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=1832>. Acesso em: 14 out. 2000.

WILKINS, D. **Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development**. London: Oxford University Pres., 1976.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psicología para profesores de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. ; BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, J.D. **A Framework for Task-Based Learning**. Addison Wesley Longman Limited, 1999.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental** (inédita), Campinas: IEL-UNICAMP, 1999.

ZANÓN, J. La enseñanza del español mediante tareas. In: ZANÓN, J. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas**. p. 15-23. Colección E, serie Estudios. Madrid: Edinumen, 1999 a.

_____. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. **Signos. Teoría y práctica de la educación**, 14, ene.-mar. 1995. p. 52-67, 1995. Disponível em: <http://www.ciberaula.net/quaderns/Hemeroteca/Signos/Signos14/s14laense.html>. Acesso em: 04 jan. 2001.

BIBLIOGRAFIA

AGRA, M. C. G. **Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira**. Campinas: 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - IEL-UNICAMP.

ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

BASKEVILLE, R.L. Investigating information systems with action research. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html. Acesso em: 17 sep. 1999.

BELINGA, S. ; OLIVER, L. E. El lugar que ocupan la pedagogía, la didáctica y la biología en la enseñanza de la L2, **Cuadernos Cervantes**, v.18, n.IV, 1998. p 42-47.

BERETTA, A.; DAVIES A. Evaluation of the Bangalore Project. **ELT Journal**, v. 39, n. 2, 1985. In: PRAHBU, N.S Second Language Pedagogy, Apêndice VI. 1987.

BLOCK, D. Some thoughts on DIY materials design, **ELT Journal**, v.45, n. 3, 1991. p. 211-217.

BORGIA, E.T; SCHULER, D. **Action Research in Early Childhood Education**. 1996. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html. Acessado em: 18 mar. 2000.

BREEN, M. Paradigmas contemporaneos en el diseño de programas de lenguas (II). **Signos Teoría y práctica de la educación**, n. 20, ene./mar 1997. p. 52-73. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=316>. Acesso em: 24 fev. 2000.

_____. Paradigmas contemporaneos en el diseño de programas de lenguas (I). **Signos Teoría y práctica de la educación** , n. 19, oct./ dic. 1996. p. 42-49 Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=309>. Acesso em: 24 fev. 2000.

_____. **Contemporary Paradigms in Syllabus Design: Part 1**. *Language Teaching*, v. 20, n. 2, 1987a. p. 81-92.

_____. **Contemporary Paradigms in Syllabus Design: Part 2**. *Language Teaching*, v. 20, n. 3, 1987b. p.157-172.

_____. **Learner Contributions to task design** In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D.F. (Eds) *Language Learning Tasks*. Prentice-Hall International, 1987c.

BROOKS-CATHCART, K. **Reflections on Action Research: Today's, Tomorrow's & Yesterdays in my Backyard**, 1998. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html. Acesso em: 10 sep. 2000.

BROOKFIELD, S. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass. 1995

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BURNS, A. **Action Research and Applied Research: What are the Relationships?** Disponível em: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/00/jul/burns.html>. Acesso em: 25 dec. 2001.

BURT, M.; KEENAN, F. **Trends in staff development for adult ESL instructors**. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. (Ed.) n. 423 711, 1998.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGIHI, L. Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge. **Journal Curriculum Theorizing**, v. 7, n. 4, 1988. p. 87-164.

CARE, J. M ; DEBYSER, F. **Simulations globales**. Paris: B.E.L.C. 1984.

CARONI, L. Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. In: Bohn, H.I e VANDRESEN, P., (Org.), **Tópicos de linguística aplicada**. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: editora da UFSC, 1988. p. 51-74.

CENTELLAS, A. **Proyecto en... Español Comercial: curso de español de negocios mediante tareas**. Madrid: Edinumen. 1997.

CHAMORRO, M. D. Integración de destrezas en niveles iniciales. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**, Madrid: Fundación Actilibre, 1996, p. 33-73.

COLL, C.; SOLE, I.. A interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: _____; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995-1996. p. 281-297.

COLLINS, A.; SPIEGEL, S.A. **So You Want to Do Action Research?** 1994. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html. Acesso em: 10 sep. 2001

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Estudios de español a nivel superior en Brasil**. Brasília: Embaixada da Espanha em Brasil. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/br/uni.doc>. Acesso em: 06 abr.2002.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Datos y cifras**. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Embaixada da Espanha em Brasil, 1998.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. New York: St. Martin`s Press, 1993.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. Great Britain: Edward Arnold, 1991.

DELIGIANNI, A. Mediation : theoretical framework and functions. **BRIDGES**. Teachers of English Union of thrace, n. 3. Disponível em: http://www.thrace-net.gr/bridges/t3_deli_giani.htm. Acesso em: 24 ago. 2002.

DESHLER, D; EWERT, M. **Participatory Action Research: Traditions and Major Assumptions**. 1995. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html Acesso em: 16 abr. 2001.

DIAMOND, C. T. P. Arts-Based Inquiry and Teacher Reflection: a Teacher Institute (LAEL, PUC-SP) **the ESP**, São Paulo, v. 19, n. 2, 1998. p. 215-231.

DICK B. **You want to do an action research thesis?** 1993. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html> Acesso em: 15 sep. 2000.

DINO, L. **A new approach to Course Design: task Based Learning**. Disponível em: <http://www.tesolgreece.com/dinou01.html>. Acesso em: 20 mar. 2003.

DOUGLAS, B.; MOUSTAKAS, C. Heuristic inquiry: the internal search to know . **Journal of Humanistic Psychology**, v. 25, n. 3, 1985. p.39- 55.

DUARTE, C.A. El análisis contrastivo, el análisis de errores y la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. **Frecuencia L**. nov.-dez., 1998. p. 43-46.

DURANA, J. M. G. **Los métodos para la enseñanza del inglés**. Una experiencia grupal con alumnos adultos, 1997. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). Disponível em: <http://www.maseducativa.com/webs/durana/>. Acesso em: 19.fev. 1999.

EHRMAN, M. Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success: **Modern Language Journal**, n. 79, 1995. p. 67-89.

ESCOBAR, C. La organización de la enseñanza. In.: NUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. (edits.) **Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria**, Síntesis, 2001. p. 207-232.

ESPIGA, J. Interferências do Português no aprendizado de Língua Espanhola, Universidade Católica de Pelotas, p.81-86 In: LEFFA, V. J.(Comp.).**TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat. Linguas estrangeiras > Interferências, 2000.

ESTAIRE, S. Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I). **Centro Virtual Cervantes**. Didactired, Sección Llave Maestra, 2000a. Disponível em: http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/09102000.htm. Acesso em: 10 oct. 2000.

_____. Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II). Centro Virtual Cervantes. **Didactired**, Sección Llave Maestra, 2000b, Disponível em: http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm. Acesso em: 08 no. 2000.

_____. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In: ZANÓN, J. (coord.) **La enseñanza del español mediante tareas**, 1999. p. 53-72.

ESTAIRE, S. La programación de unidades didácticas a través de tareas. **CABLE**. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, n. 5, 1990. p. 28-39.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. **El análisis contrastivo**: historia y crítica. València: Universitat de València. 1995.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE, **Actas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Madrid, 1994. p. 367-380.

FERNÁNDEZ, S. Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. **Actas Sexto Congreso Internacional de ASELE**, 2000. p. 147-153.

_____. Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera. **Didáctica**, v. 7, 1995. p. 203-216.

FORMAN E.; CAZDEN C. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction". In WERTSCH, J. (Ed.), **Culture , communication and cognition: Vygotskian perspectives**, Cambridge MA: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.

FOSTER, P. Task-based learning and pedagogy. **ELT Journal** v. 53, n. 1, 1999. p. 69-70.

_____.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**. 9, 1996, p. 2-20.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach, **Tesol Quaterly** v. 25. n .4, 1991, p. 605-628.

GABEL, D. An Introduction to Action Research 1995. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html Acesso em: 27 sep. 2002.

GARGALLO, I. S.. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**, edit. Síntesis, S.A., Madrid, 1993.

GAZZANIGA, M. Review of the split brain. In: WIT-TROCK M.C. (Ed.) **The Human brain**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1977.

GENESEE, F. Brain research: Implications for second language. **ERIC Digest**. ED447727, 2000. Disponível em: <http://www.cal.org/ericcll/digest/0012brain.html> Acesso em: 21 dez. 2001.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, 1999. p. 129-143.

_____. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação do professor de língua estrangeira. **The Specialist**. São Paulo, v.19, n.2, 1998. p.257 - 271.

_____. Historias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio**, v. 6, São Paulo, 1997. Disponível <http://www.intercambio.f2s.com/06gimenez.ps.pdf> Acesso em 30 dez. 2001.

_____. O ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. **Semina: Ci. Soc./Hum.** Londrina, v. 16. n.3, set. 1995. p. 485-490.

GODEV, C.B.de; MARTÍNEZ-LAGE, A.. Adquisición de la habilidad oral en una lengua extranjera: corrientes de opinión en la investigación y la pedagogía estadounidenses. **RLA** (Revista de Lingüística Teórica y Aplicada) 34, 1996, p. 79-94.

GÓMEZ DEL ESTAL, M.; ZANÓN, J. Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. In: ZANÓN, J. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas.** Colección E, serie Estudios. Madrid: Edinumen. 1999. p. 73-99.

GÓMEZ DEL ESTAL, M.; ZANÓN, J. La enseñanza de la gramática mediante tareas. **Actas del V Congreso Internacional de ASELE**, Santander, 1994.

GONZÁLEZ, M. Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado. **Qurrículum** n. 10 e 11 Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=1721>. Acesso em: 05 jan. 2002.

GRIFFITHS, R. Personality and Second Language Learning: Theory, Research and Practice. In: SADTONO, E (Ed.). **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom.** Singapore: **RELC SEAMEO**, 1991.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching.** Longman, 1983.

HOYOS, B.L.F.; HOYOS-ANDRADE, R. E. El gerundio en español y portugués: estudio contrastivo y aplicaciones pedagógicas. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, n. 4, 1994. p. 11-15.

HOYOS-ANDRADE, R.E. Elementos de una gramática para la enseñanza del Español en el Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, n. 3, 1993. p. 11-15.

HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. (Eds.), **Understanding Teacher Development.** London: Cassell, 1992.

_____. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. **Qurrículum**, n. 2, p. 139-160. 1990.

HADLEY, G. Looking Back and Looking Ahead: A Forecast for the Early 21st Century. **The Japan Association for Language Teaching**, v. 25, n.7, 2001.

_____. Returning Full Circle: A Survey of EFL Syllabus Designs for the New Millennium. **RELC Journal** v. 29, n. 2 1998. p. 50-71. Disponível em: <http://nuis.ac.jp/~hadley/publication/relc/relc.htm>. Acesso em: 30. mar. 2001.

JENSEN, E. **Teaching with the brain in mind.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

JUAN LÁZARO, O. **La enseñanza mediante tareas** (publicado originalmente em: ACTAS CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES

DE ESPAÑOL, 23. Soria, 1999) Disponível em: <http://www.difusion.com>. Acesso em 18 abr. 2002).

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: **Language transfer in language learning**, Massachusetts: Newbury House Publ., 1983. p 112-134.

KENNY, B. Knowledge, Experience and Language Teaching. **System**, v. 24, n. 4, 1996.

KINGINRER, C. Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. **Applied Linguistics** v.23, n. 2, 2002. p. 240-261.

KOHL, H. R. **The Open Classroom**. Vintage, 1969.

KORTHAGEN, F.A.J.; KESSELS, J.P.A.M. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. **J.Educational Researcher**, v. 28, n. 4, 1999. p. 4-17.

LAINE, E. Emotional Hindrances in Languages Learning. **Reports-Evaluative**, 142, 1987.

LÁZARO, O.L. La enseñanza mediante tareas. In: **Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español**, 1999, Soria. Disponível em: <http://www.difusion.com> Acesso em: 18 abr. 2002.

LEE, J.F. Tasks and Communicating in Language Classrooms, The McGraw-Hill **Second Language Professional Series: Directions In Second Language Learning**. Boston: McGraw-Hill, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. The role of SLS Research in L2 Teaching: Reply to Sheen. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 4, 2002. p. 529-535.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, n. 1, 1997. p. 37-66.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 93.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and Task-Based Methodology In: CROOKES, G.; GASS (Eds.) **Tasks and Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 1**, Libro del Profesor, Barcelona: Difusión, 1998.

_____.; _____. **Gente 1**, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas, Barcelona: Difusión, 1997a.

MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 1**, Libro de Trabajo y Resumen Gramatical. Barcelona: Difusión, 1997b.

MARTÍNEZ, I. **La concienciación formal en la enseñanza de E/LE para japoneses: un estudio de casos.** Disponible em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/japones.html>>japones.html. Acesso em: 23 ago. 2003.

_____. Español con música. In: PARÉS, M.; GONZÁLEZ, M.C. (Coord. e Edit.) **Actas del VII Seminario de la Enseñanza del español a lusohablantes: Dificultades y estrategias.**, SP Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 207-214.

MARTÍN PERIS, E. L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives. **Com ensenyar català a adults**, n. 26, 1992. p. 4-11.

_____. Reseña de Designing Tasks for the Communicative Classrooms, **Cable**. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, n. 5, 1990.

MATTE B.O.M. **Gramática comunicativa del español. I**, Madrid: Edelsa, 1995.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C (2 Ed.) **Materials and Methods in ELT - a Teacher's Guide**. Blackwell, 1993.

MEYER, L. **Barriers to meaningful instruction for English learners.** Theory into Practice, v. 39, n. 4, 2000. p. 228-236. Acesso através da base de dados WilsonWeb on-line 10 jun. 2001.

MCNIFF, J. **Action research: principles and practice.** London: Macmillan Education Ltd., 1988.

MIR, M. Conversando con tareas. Disponible em: www.iupui.edu/~flac/Mir.pdf Acesso em: 10 nov.

MOITA LOPES, L P da. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____.; FREIRE A. M. da F. Looking back into an action research project: teaching/learning to reflect in the language classroom. **The ESPECIALIST**, São Paulo: PUC – SP, 1998.

MORENO, F. El español en Brasil. In: Anuario "El Español en el mundo, 2000" INSTITUTO CERVANTES (Org). Madrid: Instituto Cervantes. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/ Acesso em: 25 de jan. 2001.

MOUSTAKAS , C. **Phenomenological research methods** . New York: Sage Publications, Inc., 1994.

MOUSTAKAS , C. **Heuristic research.** New York: Sage Publications, Inc., 1990.

NETA, N.F.A. **Aprender español es fácil porque hablo portugués.** Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. Cuadernos Cervantes. Disponible em: http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html. Acesso em: 27 nov. 2000.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN P.; SPADA, N. Recasts as Feedback to Language Learners. **Language Learning**, 2001. p. 719-758.

NUNAN, D. Hidden Agendas: the Role of the Learner in Programme Implementation. In: JOHNSON, R.K. (Ed). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.176-187.

_____. **The Learner Centred Classroom** – Cambridge: Cambridge University Press, 1988a.

_____. **Syllabus Design**. Oxford: Oxford University Press, 1988b.

_____. Communicative Language teaching: making it work.. **ELT Journal** v.41, n.2 Apr. 1987.

OXFORD, R. Second Language Research on Individual Differences. **Annual Review of Applied Linguistics**, 13, 1992. p. 188-205.

PADUA, E.M.M. **Metodologia de pesquisa**. Papirus Editora, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A.. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

PICA, T. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. **Language Learning**, n. 33, 1983. p. 465- 497.

PIENEMANN, M. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. **Applied Linguistics**, 10, 1989. p. 52-79.

_____. Psychological constraints on the teachability of languages In: Andersen R.W (Ed.) **First and Second Language Acquisition Processes** Rowley: MA.Newbury House, 1986.

_____. Psychological constraints on the teachability of language. **Studies in Second Language Acquisition**, 6, 1984, p. 186-214.

PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1996, 255 p.

PRIST, L. Vamos a soltar a língua. **Jornal da tarde**, São Paulo. 6 jun. 996.

REDA, M **Order from Chaos: Using Tasks in a EFL Classroom**. Dissertação para o Master of Arts in Teaching English as a Foreign or Second Language (TEFL/TESL) no Centre for English Language Studies, University of Birmingham, Inglaterra. Disponível em: <http://www.bham.ac.uk/CELS/CELS%20pages/essays/redadiss.pdf> Acesso em: 20 dez. 2001.

RIBÉ, R.; VIDAL, N. **Project Work Step by Step**. Oxford: Heinemann, 1993.

RODGERS, J.C. Language Teaching Methodology. **ERIC Digest**, Sep. 2001 Disponível em: <http://www.cal.org/ericcll/digest/roddgers.html> Acesso em: 18 nov. 2001.

RODGERS, T. Methodology in the New Millenium. **Forum Journal on line**, v. 38, n.2, 2000 Disponível em: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no2/p2.htm> Acesso em: 09 dez. 2001.

ROGERS, C.; FREIBERG, J.H. **Freedom to Learn**. Macmillan College Press, 1994.

SADOW, S.A. Concoctions: Intrinsic Motivation, Creative Thinking, Frame Theory, and Structured Interactions in the Language Class. **Foreign Language Annals**, v. 27, n. 2, 1994.

_____. Creative Problem-solving for the Foreign Language Class. **Foreign Language Annals** Apr. 1983.

SALABERRY, M. S. Acceso a las tareas de aprendizaje mediante itinerarios alternativos. **T.E.A. Magazine** 1, 2001 Disponível em: <http://www.educarcanaria.es/tea/team1/27.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2001.

SALABERRY R. Task-sequencing in L2 Acquisition. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v.6, n.1, fall 2001 Disponível em: <http://www.utexas.edu/students/flesa/TPF/LE/contents6.doc> Acesso em: 25 abr. 2002.

SALIDO, N. La gramática comunicativa. **Cervantes n. 1**. oct. 2001. p. 113-123. Disponível em: <http://internet.cervantes.es/internetcentrosHtml/centroroma/cultura/pdf/GramaticaComunicativa.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2001.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **La enseñanza de Idiomas**, Barcelona: HORA, S.A, 1982.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid, 1993.

SCHMIDT, R. Attention In: ROBINSON P. (Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SEEDHOUSE, P. Task-based interaction. **English Language Teaching Journal**, v. 53, n. 3, 1999. p. 149-156. SOLANGE, R. de C. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2a. língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. **Contexturas**, n. 3, 1996. p.39-46.

SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. **Applied Linguistics** v.2, 1981. p. 159-168.

SHEEN, R. A response to Lightbown`s (2000) “Anniversary Article: Classroom SLA Research and Second Language Teaching” **Applied Linguistics** v. 23, n. 4, 2002. p. 519-528.

_____. critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. **TESOL Quarterly**, v. 28n. 1, 1994. p. 127-151.

SHEHADEH, A. Comprehensible Output, From Occurrence to Adquisition: An agenda for Acquisitional Research. **Language Learning**, v. 52, n. 3, 2002. p. 597-647.

SOMERVILLE-RYAN, R.B. "Taking Slow Learners to Task" In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D.F. (Eds) **Language Learning Tasks** - Prentice-Hall International, 1987.

SPADA, N. Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. **Applied Linguistics**, n.2, 1987, p. 159-168.

_____.; LIGHTBOWN, P.M. Instruction, First Language Influence , and, Developmental Readiness in Second Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 83, 1999. p. 1-22.

STRICKLAND, D.S. **The teacher as researcher: Toward the extended professional**, 1989. Disponível em: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html. Acesso em: 21 mai. 2000

SYSOYEV, P.V. Integrative L2 Grammar Teaching: Exploration, Explanation and Expression. **The Internet TESL Journal**, v. 5, n. 6, jun. 1999. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Sysoyev-Integrative.html>. Acesso em: 7 fev. 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRENS ÁLVAREZ, M.J. La gramática del español como segunda lengua. In: ESTÉVANEZ CALDERÓN, D. (Ed.). **El Hispanismo en la República Checa III**. Praga: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España / Filozofická fakulta Univerzita Karlova, 2.^a ed. corregida, 2002. Disponível em: <http://www.upol.cz/res/ssup/hispanismo3/hisp3torrens.htm>. Acesso em: 22 fev. 2003.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Practice and Theory. Cambridge Teacher Training and Development, 1996.

VANPATTEN, B. **Input Processing and Grammar Instruction**. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

VERLEE, W.L. **Aprender con todo el cerebro**. Barcelona: Martínez-Roca, 1986.

WHITE, R.V. **The ELT Curriculum: Design, Innovation, and Management**. Blackwell, 1988.

WIDDOWSON, H.G. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, 1994. p. 377-89.

_____. **Teaching Language as Communication**. Oxford, 1978.

WILLIAMS, J. Focus on Form. Research and its application. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. p. 33-52.

WILLIS, J. D. A Holistic Approach to Task-Based Course Design. **The Language Teacher Online**, v. 24, n. 2., 2000. Disponível em: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/2000/feb/willis.html>. Acesso em: 18 jun. 2000.

_____. Communicative methodology and syllabus specification. **The lexical Syllabus**, Collins, 1990.

WOLCOTT, H.F. **Transforming qualitative data** Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications. 1994.

WONGSOTHORN, A. Comparative Study of English Teaching and Learning. **Journal of Language Teaching and Learning**, v. 19, n. 2, 1989. p. 56-60.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. **CABLE 5**, 1990. p. 19-28.

_____. (Coord.) **La enseñanza del español mediante tareas**. p. 73-99. Colección E, serie Estudios. Madrid: Edinumen, 1999b.

_____. Mensagem 5389 com data de 11 de janeiro de 1999. Foro didáctico. Centro Virtual Cervantes, 1999 c.

_____. Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas. **Signos. Teoría y Práctica de la Educación**, 1: ene.-mar. 1991. p. 29-32. Disponible em: <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=176>. Acesso em: 30 jan. 2001.

_____.; ALBA, J.M. ¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? **Hispanorama**, 68, 1994.

_____.; GÓMEZ DEL ESTAL, M.; ALBA, J.M.; SÁNCHEZ, A.; GARCÍA P.; PASTOR, A. Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. **Actas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Santander, España, 1994.

APENDICES

APENDICE A- Material complementario, referente aos artigos em espanhol, usado como apoio à primeira unidade do LD “Cumbre”, no primeiro curso intensivo realizado em 1995.

CURSO BASICO DE ESPAÑOL. MATERIAL COMPLEMENTARIO

Lección 1.

El artículo. Señala el género y número de la forma o elementos a los que se antepone, pues concuerda necesariamente con ellos en género y número, así como el carácter sustantivo de esas formas o elementos.

| | DETERMINADOS | | INDETERMINADOS | |
|-----------|--------------|--------|----------------|--------|
| | Singular | Plural | Singular | Plural |
| Masculino | EL | LOS | UN | UNOS |
| Femenino | LA | LAS | UNA | UNAS |
| Neutro | LO | | | |

Ejemplos: **el** auto/ **los** autos
la niña/ **las** niñas
lo interesante

un auto/ **unos** autos
una niña/ **unas** niñas

Observaciones:

- 1) Hay nombres de países que llevan artículos. *El Perú, El Canadá, El Ecuador, Los Estados Unidos, La Argentina, La India, El Japón, El Brasil, El Uruguay, La China, El Paraguay*, aunque algunos pueden usarse sin el artículo.
- 2) Algunos nombres de ciudades también lo llevan delante: *La Coruña, Las Palmas, La Plata, La Habana, El Cairo*.
- 3) Delante de las palabras que comienzan con una **A** tónica (acentuada), aunque dichas palabras sean femeninas, se antepone el artículo de forma masculina: *el agua, el hacha, el alma, el águila, el hambre*.
- 4) La forma **lo** no va nunca con sustantivo, acompaña a otros elementos con función sustantivadora. *Fíjate lo guapa que es esta chica; Lo de Vicente es algo muy serio*.

Observa el género de estos dos grupos de nombres y compáralos con tu idioma. ¿Qué diferencias encuentras?

El árbol, el color, el cutis, el desorden el dolor, el estreno, el origen, el manzano, el naranjo, el olivo, el puente, el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, el vals, el arcoiris, el coraje, el viaje, el paisaje (y otros sustantivos terminados en **aje**).

La baraja, la leche, la miel, la sal, la nariz, la sangre, la sonrisa, la protesta, la a, la b, la c..., la costumbre, la legumbre (y otros sustantivos terminados en **umbre**)

Coloque el artículo determinado delante de las palabras siguientes:

| | | |
|------------|---------------|-----------|
| ___ agua | ___ diversión | ___ tema |
| ___ paz | ___ peces | ___ calle |
| ___ gente | ___ hacha | ___ días |
| ___ puente | ___ coche | ___ sabor |
| ___ leche | ___ moto | ___ noche |
| ___ viaje | ___ pájaro | ___ tele |

Completa la frase poniendo un artículo determinado o indeterminado según convenga.

1. Tiene _____ coche muy bonito.
2. _____ nieve es blanca.
3. Es _____ mujer muy inteligente.
4. Son _____ padres de Miguel.
5. Son _____ cuatro.

| |
|---------------|
| A + EL = AL |
| DE + EL = DEL |

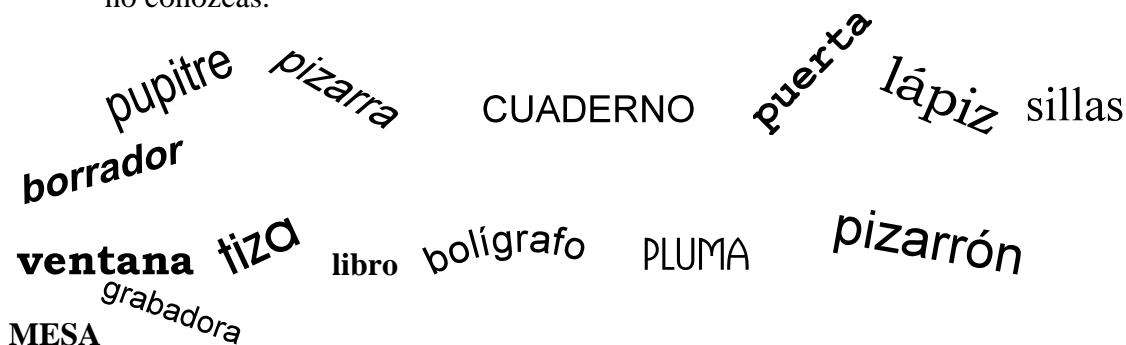
Observe el cuadro anterior y rellene los espacios en blanco:

1. Voy _____ cine.
2. Esta es la dirección _____ Señor González.
3. Londres es la capital _____ Reino Unido.
4. Mi casa está _____ lado _____ supermercado.
5. No sé el título _____ libro.

| |
|---|
| En Español la forma negativa se forma anteponiendo la partícula no al verbo: Julia no está en casa/ Nosotros no tenemos un perro. |
|---|

APÊNDICE B- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1997, referente aos artigos em espanhol.

10. Estas son algunas cosas presentes en la sala de aula. Pregunta a tu profesor las que no conozcas.



■ ■ ■ ■ ■ **SE DICE ASÍ**

Alumnos, vamos a entrar al aula que va a empezar la clase.

11. Lee y repite las siguientes preguntas y respuestas. Después pregunta a tu compañero/a. Observa los artículos destacados en negritas.

¿Donde vives?/¿Dónde vive usted? → Vivo en (**la** calle ..., **la** avenida ..., **la** plaza ...,
 en **el** número..., **el** apartamento ..., **el** barrio ..., **la** ciudad).

¿Vives lejos o cerca de aquí? → Vivo muy cerca, casi al lado.

■ ■ ■ ■ ■ **ESTÚDIALO BIEN**

Los artículos

| | DETERMINADOS | | INDETERMINADOS | |
|------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | <i>Singular</i> | <i>Plural</i> | <i>Singular</i> | <i>Plural</i> |
| <i>Masculino</i> | EL | LOS | UN | UNOS |
| <i>Femenino</i> | LA | LAS | UNA | UNAS |
| <i>Neutro</i> | LO | | | |

Ejemplos: *el auto / los autos*

la niña / las niñas

lo interesante, lo agradable, lo bonito, lo grande, lo pequeño

un coche / unos coches

una chica / unas chicas

OJO

El artículo neutro **lo** no existe en portugués, pero su traducción al portugués sería **o**. Al hacer la traducción de manera inversa, un error muy común del estudiante brasileño es decir **lo** en lugar del artículo definido masculino singular **el**. Vea en los ejemplos anteriores que el artículo **lo** está delante de adjetivos y no de sustantivos.

12. Observa el género de estos dos grupos de nombres y compáralos con tu idioma. ¿Qué diferencias encuentras?

El agua, el hambre, el águila, el árbol, el color, el cutis, el desorden, el dolor, el estreno, el origen, el manzano, el naranjo, el olivo, el puente, el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, el sábado y el domingo (días de la semana), el vals, el coraje, el viaje, el paisaje (y otros sustantivos terminados en **__aje**).

La baraja, la sal, la leche, la miel, la nariz, la sangre, la sonrisa, la protesta, la a, la b, la c... (las letras), la costumbre, la una de la tarde (horario), la legumbre, la señal, la cumbre (y otros sustantivos terminados en **__umbre**).

OJO

Observa que en el primer grupo, las tres primeras palabras llevan artículo masculino. Eso ocurre con las palabras femeninas que comienzan con **a** o **ha** tónicas; en cambio, en plural se mantienen con el artículo femenino.

Ej.: *El agua del océano es salada. Las aguas de los océanos son saladas.*

13. Coloca el artículo determinado en las palabras siguientes.

| | | | |
|--------------|-----------------|--------------------------|-------------|
| _____ agua | _____ diversión | _____ tema | |
| | _____ paz | | |
| peces | | | _____ calle |
| _____ gente | _____ hacha | _____ días | |
| _____ puente | _____ coche | _____ sabor | |
| _____ leche | _____ noche | _____ moto (motocicleta) | |
| _____ viaje | _____ pájaro | _____ tele (televisión) | |

14. Completa la frase poniendo un artículo determinado o indeterminado según convenga.

1. Tiene coche muy bonito.
2. nieve es blanca.
3. Es mujer muy inteligente y bonita.
4. Son padres de Miguel.
5. Son cuatro de la mañana.
6. ¿Viste bello que está el amanecer, hoy?

15. Observa que:

| | | | | |
|----|---|----|---|-----|
| A | + | EL | = | AL |
| DE | + | EL | = | DEL |

Entonces rellene los espacios en blanco:

1. Voy cine.
2. Esta es la dirección Señor González.
3. Londres es la capital Reino Unido.
4. Mi casa está lado supermercado.

APÊNDICE C- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 2000, referente aos artigos em espanhol.

ARTÍCULOS

7. Escribe el artículo determinado (*EI, LOS, LA, LAS*) delante de las siguientes palabras.

| | | |
|--------------|---------------|---------------|
| ciudad | letras | puentes |
| barrio | calles | hoteles |
| plaza | tiendas | agua |

• • • • •

Escribe los artículos indeterminados (*UN, UNOS, UNA, UNAS*) delante de las siguientes palabras.

| | | |
|----------------|-------------------|-------------------------|
| ciudades | apartamento | aceras |
| viaje | silla | goma de borrar |
| área | edificio | semáforo peatonal |

8. Transforma a plural o singular las siguientes frases.

En mi ciudad, hay un hotel muy bonito.

.....

..... Los puentes que pasan por el río.

La niña está jugando en la acera.

.....

El limón es una fruta muy ácida.

.....

APÊNDICE D- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1997, referente aos números em espanhol.

17. Lee y repite en voz alta

(El) cero uno dos tres cuatro cinco seis siete
ocho nueve diez once doce trece catorce quince
dieciséis diecisiete dieciocho diecinueve veinte

OJO

- Observa que en español el número **dos** no varía ante nombres femeninos

*Tengo **dos** hijas. Tráigame **dos** cervezas.*

- El número **seis** no se acentúa y el **dieciséis** sí.

18. Lee y repite con tu profesor

$$20 - 3 = 17$$

(Veinte **menos** tres es igual a diecisiete)

$$8 + 6 = 14$$

(ocho **más** seis es igual a catorce)

$$10 \div 5 = 2$$

(diez **entre** cinco es igual a dos)

$$4 \times 3 = 12$$

(cuatro **por** tres es igual a doce)

19. A le dicta a B varias operaciones matemáticas. B las escribe y anota el resultado

con letras. B hace lo mismo con A. Comprueban los resultados.

A
 $16 - 2 =$
 $8 + 9 =$
 $14 \div 2 =$
 $4 \times 5 =$

B
 $19 - 3 =$
 $4 + 5 =$
 $8 \div 2 =$
 $5 \times 3 =$

RESPUESTAS

A. catorce, diecisiete, siete, veinte

B. dieciséis, nueve, cuatro

seis

APÊNDICE E- Parte da primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1999, referente aos números em espanhol.

NUMERALES

10. a) Escribe debajo los números en el orden correcto.

(El) seis nueve uno diez dos cinco tres cero ocho cuatro siete

diecinueve once diecisiete trece veinte dieciséis doce quince dieciocho
catorce

veintiuno setenta y seis cien cuarenta y tres cincuenta y cuatro noventa
y ocho

setenta y seis treinta y dos ochenta y siete sesenta y cinco

| | | |
|-----|-----|------|
| 0- | 11- | 32- |
| 1- | 12- | 43- |
| 2- | 13- | 54- |
| 3- | 14- | 65- |
| 4- | 15- | 76- |
| 5- | 16- | 87- |
| 6- | 17- | 98- |
| 7- | 18- | 100- |
| 8- | 19- | |
| 9- | 20- | |
| 10- | 21- | |

OJO

- Observa que en español el número **dos** no varía ante nombres femeninos

*Tengo **dos** hijas. Tráigame **dos** cervezas.*

- Los números **dos, tres y seis** no se acentúa y el **veintidós**, el **veintitrés**, el **dieciséis** y el **veintiséis** sí.

- A partir del número **treinta** los números se separan: **veintisiete, treinta y siete**.

- El número **uno** delante de palabras masculinas pasa a **un**:

*Llama por el **veintiuno** pero Tengo **veintiún** años.*

| |
|--------------|
| mucho ≠ poco |
|--------------|

10. b) Escribe por extenso las respuestas que se piden

¿Cuántos alumnos **hay** en el aula? → En el aula hay ...

¿Cuántas páginas **tiene** esta unidad? → Esta unidad tiene ...

¿Cuántos días tiene la semana? →

¿Cuántas horas trabajaste/ estudiaste hoy? → Hoy (trabajé / estudié) ...

¿**Hace** mucho tiempo que vives en esta ciudad? → Hace que ...
(meses, años)

¿**Hay** muchas personas aquí? →

¿**Hace** calor o frío? →

APÊNDICE F- Mudanças realizadas na primeira unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 2000, e em cursos de espanhol instrumental da Universidade Estadual de Londrina-UEL em 2000 e 2001, referente aos números em espanhol (ver também APÊNDICE E).

NUMERALES

9. Separa y escribe debajo los números en el orden correcto.

(El) seisnueveunodiezdososcincotresceroochoquatrosiete (11 números)

diecinueveoncediecisietetreceveintediciséisdocequinciedieciochocatorce (10 números)

veintiunoseitentayseiscienquarentaytrescincuentaycuatronoventayochosetentayseis treintaydosochentaysietesesentaycinco (10 números también)

| | | |
|-----|-----|------|
| 0- | 11- | 32- |
| 1- | 12- | 43- |
| 2- | 13- | 54- |
| 3- | 14- | 65- |
| 4- | 15- | 76- |
| 5- | 16- | 87- |
| 6- | 17- | 98- |
| 8- | 18- | 100- |
| 8- | 19- | |
| 9- | 20- | |
| 10- | 21- | |

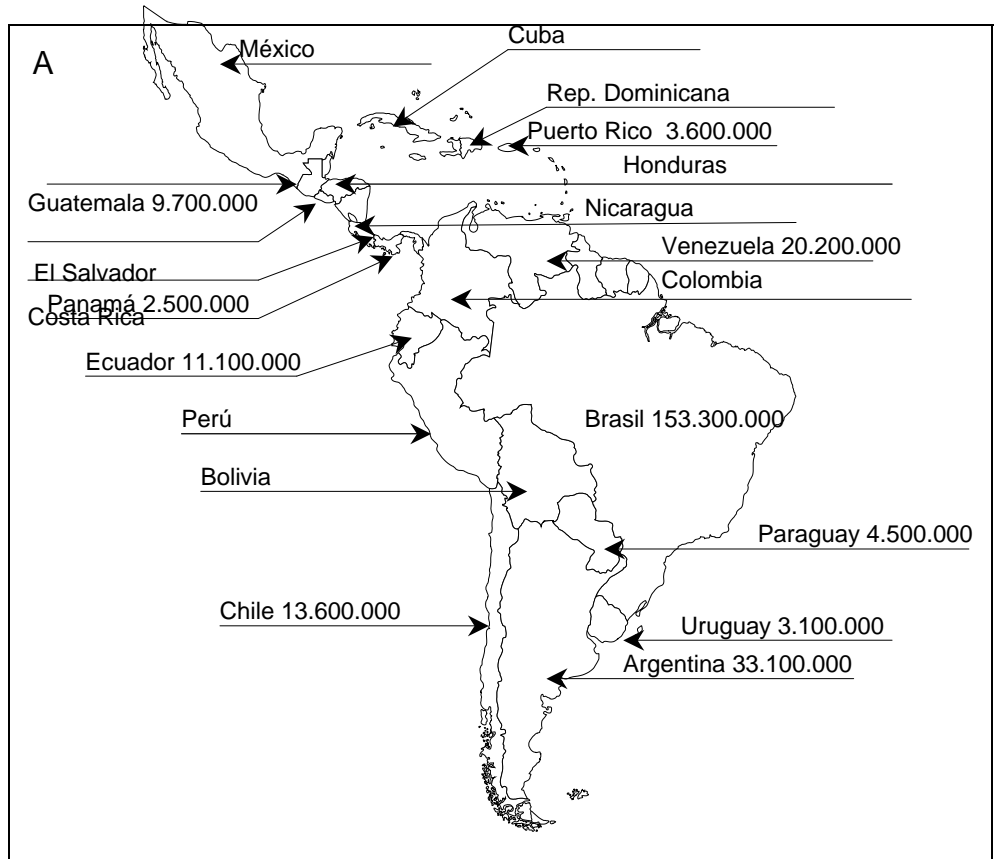
APÉNDICE G- Ejemplo de ficha dual para ser trabajada em duplas, usada na apostila “Descubriendo el español.

NUESTRA AMÉRICA LATINA

Por parejas. Con la información presente en el mapa de América Latina y el cuadro inferior haz preguntas a tu compañero/a.

- ¿Cuántas personas viven en ...? / ¿Cuál es la población de ...?
- ¿ Dónde queda? / ¿Dónde está? → Está al Norte, Sur, Este u Oeste de
- ¿Cuál es la capital / la extensión territorial / la moneda de?

¿Cómo se llaman los naturales de...?
OJO.
 costarricense
 nicaragüense
 ecuatoriano/a
 venezolano/a
 puertorriqueño/a



Países de América Latina: Extensión territorial (Km²), capital y moneda

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Argentina 3 761 274 km ² Buenos Aires Peso | Bolivia | Paraguay 46 752 km ² Asunción guaraní | Perú | Guatemala 108 889 km ² Guatemala quetzal |
| Colombia | Ecuador 270 667 km ² Quito sucre | Honduras | Uruguay 176 215 km ² Montevideo peso uruguayo | Cuba |
| Chile 756 626 km ² (+ 1 250 000 km ² en la Antártida) Santiago peso | El Salvador | Puerto Rico 8 897 km ² San Juan dólar estadounidens | Nicaragua | Brasil 8 512 000 Km ² Brasilia real |

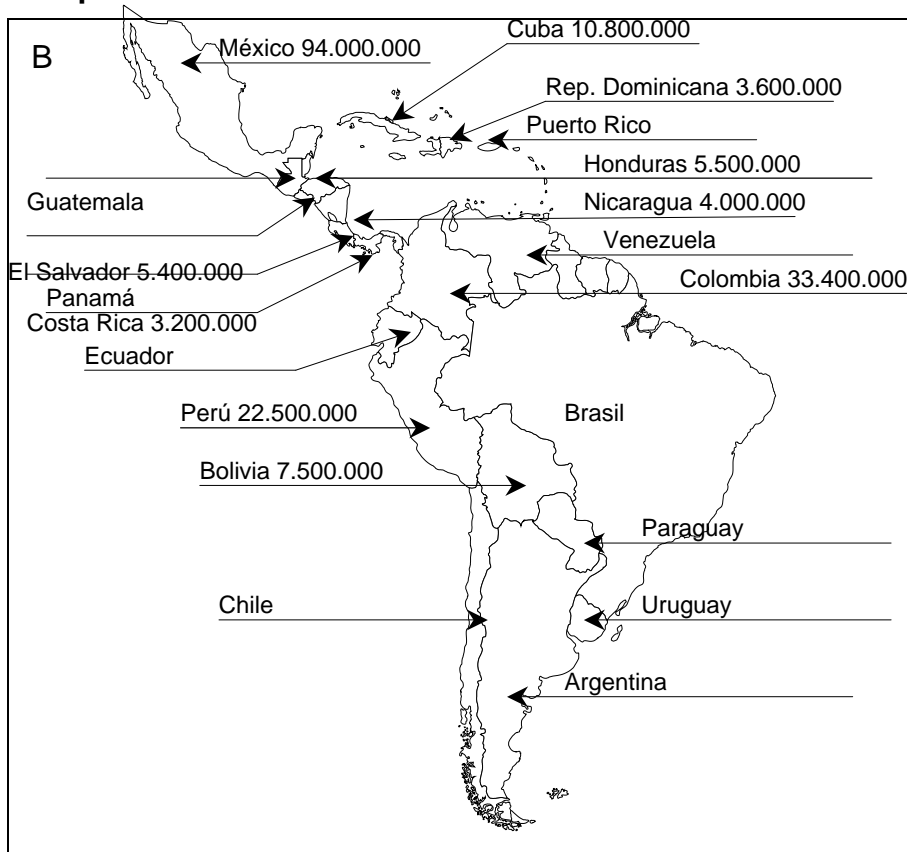
| | | | | |
|-------------------|---|---------------|---|------------------------|
| chileno | | e | | |
| Costa Rica | Panamá 77 326 km ² Panamá balboa | México | Venezuela 912 050 km ² Caracas Bolívar | Rep. Dominicana |

NUESTRA AMÉRICA LATINA

Por parejas. Con la información presente en el mapa de América Latina y el cuadro inferior haz preguntas a tu compañero/a.

- ¿Cuántas personas viven en ...? / ¿Cuál es la población de ...?
- ¿Dónde queda? / ¿Dónde está? → Está al Norte, Sur, Este u Oeste de
- ¿Cuál es la capital / la extensión territorial / la moneda de?

- ¿Cómo se llaman los naturales de...?
- OJO.**
costarricense
nicaragüense
ecuatoriano/a
venezolano/a
puertorriqueño/a



Países de América Latina: Extensión territorial (Km²), capital y moneda

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Argentina | Bolivia 1 098 581 km ² La Paz, y Sucre boliviano | Paraguay | Perú 1 285 216 km ² Lima Sol | Guatemala |
| Colombia 1 138 914 km ² Santa Fé de Bogotá peso colombiano | Ecuador | Honduras 12 088 km ² Tegicigalpa Lempira | Uruguay | Cuba 114 524 km ² Ciudad de La Habana peso |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Chile | El Salvador 21 041 km ² San Salvador colón salvadoreño | Puerto Rico | Nicaragua 139 000 km ² Managua Córdoba | Brasil |
| Costa Rica 51 100 km ² San José colón costarricense | Panamá | México 1 972 547 km ² Ciudad de México peso mexicano | Venezuela | Rep. Dominicana 48 442km ² Santo Domingo peso dominicano |

APÊNDICE H- Material complementar, referente às profissões em espanhol, usado como apoio à primeira unidade do LD “Cumbre”, no primeiro curso intensivo realizado em 1995.

Lección 2.

Profesiones

| | |
|--------------|-----------------|
| decorador/a | diseñador/a |
| profesor/a | empleado/a |
| camarero/a | cantor/cantante |
| estudiante/a | actor/actriz |
| director/a | ingeniero/a |
| médico/a | policía |
| peluquero/a | futbolista |
| barbero/a | deportista |
| enfermero/a | bailarín/a |
| chofer | arquitecto |
| abogado/a | albañil |

APÉNDICE Ia- Parte da segunda unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1998, referente às profissões em espanhol.

PROFESIONES

7. Escucha y lee

Miguel: Éste es el parque Central. Es tranquilo.

Carlos: Sí, y muy agradable.

Miguel: Tú, Robert, ¿dónde trabajas?

Robert: ¿Dónde trabajo? En la academia *Universidad*.

Miguel: ¿En la universidad?

Robert: No, en la academia no; en una academia de idiomas. No es la universidad.

Miguel: ¡Ah, en una academia! Yo también estudio inglés en una academia. Pero no hablo bien inglés. Mi inglés no es bueno...

Robert: Yo tampoco hablo bien español... Y tú, Miguel, ¿qué haces? ¿A qué te dedicas?

Miguel: Yo trabajo en informática. Necesito saber inglés.

Robert: Y yo necesito hablar español. Podemos practicar los dos...

Miguel: Es una buena idea.

OJO

Muy agradable / Muy desagradable

Observa que: **Mucho** → **muy** delante de adjetivos y adverbios de modo

Ejemplos: *Él es muy bonito/feo, muy alto/pequeño, muy tranquilo/intranquilo, muy sonriente/serio, muy buena/ muy mala..*

Esa ropa está muy bien/ muy mal.

Pero observa este ejemplo: *Te quiero mucho.*

8. Practica estas preguntas y respuestas.

¿En qué trabajas? / ¿Qué haces? / ¿Cuál es tu/su profesión?

Soy Trabajo de/en Mi profesión es ...

Veamos algunas profesiones

| | | | |
|-------------|-------------------|--------------------------------|---------------------|
| decorador/a | cantor/cantante | abogado/a | azafata = |
| aeromoza | | | |
| profesor/a | actor/actriz | albañil | sobrecargo |
| ingeniero/a | camarero/a | deportista | fontanero = plomero |
| estudiante | arquitecto/a | dependiente | chofer |
| director/a | policía | diseñador/a | |
| médico/a | corredor de bolsa | bailarín/a | |
| doctor/a | peluquero/a | empleado/a | |
| enfermero/a | barbero/a | futbolista (jugador de fútbol) | |

9. Lee el siguiente diálogo y repítelo junto con tu profesor.

- ¿Qué haces? ¿Estudias o trabajas?
- Trabajo. Soy ingeniero mecánico y trabajo en el departamento de **diseño** industrial de una empresa.
- ¿Hace mucho tiempo?

- Sí, hace ya varios años que estoy allí. ¿Y tú?
- Pues yo me gradué el año pasado y hace dos meses que comencé a trabajar como **dibujante** en una revista infantil. También estudio **sicología** por las noches.
- ¡Qué bueno! Te deseo mucha suerte.
- A ti también.

APÊNDICE Ib- Exercício inserido na segunda unidade da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em curso intensivo de dezembro de 1998, referente às profissões em espanhol.

11. Relaciona profesiones con lugares de trabajo.

| | |
|-------------|----------------------|
| albañil | barco |
| médico | bar |
| camarero | hospital |
| profesora | tienda |
| dependiente | escuela |
| secretaria | periódico |
| periodista | oficina |
| mecánico | taller (de mecánica) |
| marinero | construcción |

APÊNDICE J- Material referente a profissões da segunda unidade da apostila “Descubriendo el español”, usado em 1999 e 2000, referente às profissões em espanhol.

7. PROFESIONES

Para conocer el nombre de algunas profesiones debes preguntarle a tu compañero@ la información que te falta en tu tabla. No veas la tabla del otro alumno (próxima página).

| ¿QUIÉN ES? | ¿DÓNDE TRABAJA? | ¿QUÉ HACE? |
|---|----------------------------------|---|
| Cantante | | canta |
| | en una peluquería | |
| azafata, <i>Es.</i> = aeromoza, <i>Am.</i> | | atiende a los pasajeros |
| | en una cafetería, restaurante | |
| Panadero | | hace panes |
| | en una construcción | |
| Profesor | | enseña |
| | en una empresa | |
| Dependiente | | atiende a los clientes |
| | en un periódico | |
| Policía | | cuida el orden público |
| | en un avión o helicóptero | |
| Abogado | | defiende a los acusados |
| | en una academia o gimnasio | |
| Secretaria | | atiende las llamadas, escribe cartas, envía faxes, etc. |
| | en un teatro | |
| Mecánico | | arregla coches (carros, autos). |
| | donde sea necesario | |

cuatro

UN. 2

| ¿QUIÉN ES? | ¿DÓNDE TRABAJA? | ¿QUÉ HACE? |
|------------|------------------------|--------------------------------|
| | en un teatro | |
| Peluquero | | corta el pelo (de las mujeres) |
| | en un avión | |
| Camarero | | atiende a los comensales |
| | en una panadería | |
| Albañil | | construye casas y edificios |
| | en una escuela | |
| Director | | dirige una empresa |
| | en una tienda o bodega | |
| Periodista | | escribe artículos |
| | en una Comisaría | |

| | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|
| Piloto | | dirige un avión o helicóptero |
| | en un bufete | |
| Entrenador deportivo | | entrena a los deportistas |
| | en una oficina | |
| actor, actriz | | actúa. |
| | en un taller (de mecánica) | |
| plomero, <i>Am.</i> = fontanero, <i>Es.</i> | | destupe, arregla tuberías. |

Si quieres saber el nombre de otras profesiones que no aparecen aquí, pregunta a tu profesora

OJO. Dibujante = *desenhista, port.* (Una película de dibujos animados = *um filme de desenhos*

animados, port.).

Diseñador = *designer, port.*

8. En parejas. Lean el siguiente diálogo y construyan uno similar con algunas de las profesiones aprendidas.

- ¿Qué haces? ¿Estudias o trabajas?
- Las dos cosas. Estudio **ingeniería** y **hago prácticas** en el departamento de **control de calidad** de una empresa muy grande.
- ¿Hace mucho tiempo que estás **haciendo** tus prácticas allí?
- Sí, hace ya varios meses que estoy allí. Me va muy bien. ¿Y tú, qué estás **haciendo**?
- Pues yo **me gradué** el año pasado de psicólogo, pero como no encuentro trabajo en mi área, estoy **ayudando** a mis padres en la tienda de ropas que ellos tienen. También estoy **estudiando** inglés por las noches.
- ¿Sabes una cosa? Creo que están **abriendo** una plaza de psicólogo en el Departamento de Recursos Humanos de la empresa donde trabajo, si quieres pregunto y te llamo. ¿Te interesa?
- Sí, claro. Mira. Déjame darte mi número de teléfono. ... Aquí está. Es el 3573-9221.
- Muy bien, tan pronto averigüe, te aviso. ¿Está bien?
- Muy bien. Espero tus noticias.
- Claro. Hasta luego.
- Adiós.

GERUNDIO: -ANDO e -IENDO

¿Qué estás **haciendo**? Estoy **trabajando** mucho Estoy **estudiando** Están **abriendo**

pero **OJO**. IR → **yendo** LEER → **leyendo** CREER → **creyendo**

cinco

APÉNDICE K- Material complementario, referente a verbos pronominais em espanhol, usado como apoio à unidade número cinco do LD “Cumbre”, em curso no CI-G realizado em 1996.

*¿A tí que te gusta, Pedro?
a mí **me** gusta/n...
a él/ella **le** gusta/n...
a nosotros **nos** gusta/n ...*

2. Escuche la cinta y fíjese en las expresiones que se destacan.

- Maribel:* Este club **me encanta**. **Es posible hacer** todos los deportes que a uno le gustan y, además, a mí **me hacía falta** hacer un poco de ejercicio.
- José María:* A mí también **me gusta mucho**. **Sobre todo el golf**. **Puedes aprender** y entrenarte sin problemas.
- Maribel:* Sí, sí. **A mí también me interesa mucho**. Es un deporte en el que **puedes andar** mucho y eso es estupendo.
- José María:* Sí y además, al jugar, **se puede llevar el ritmo** que uno quiere.
- Conchita:* A mí el club social **me resulta muy agradable**. **Puedes hacer gimnasia**, luego tomar una sauna y **después** si te apetece, ir a la cafetería porque tienes ganas de comer algo.
- Marisa:* Sí, **eso es lo que yo buscaba**. Un sitio donde estar tranquila. **Nadie te molesta**.
- Conchita:* Claro, **no hay nada desagradable**.
- Marisa:* **Lo que yo necesitaba era eso**, un sitio donde **si quieres haces deporte y, si no, descansas** sin problemas.

3. Basado en el texto anterior, responda a las preguntas siguientes.

- a) ¿Cuál es la opinión de Maribel sobre el club? Maribel dice que ...
- b) Si tienen hambre qué pueden hacer.
- c) ¿A ellos el club les resulta desagradable? ¿Por qué?



También y **tampoco** se usan para expresar que estamos de acuerdo en lo positivo o negativo con lo que piensa o hace otra persona.
*Yo me levanto muy temprano. - Yo **también**.*
*No sabe nadar. - Yo/él/ella... **tampoco**.*
*No me gusta fumar. - A mí, a él..., **tampoco**.*

4. Use *también* o *tampoco*, según convenga

1. A nosotros nos gusta jugar al tenis. A mí _____
- 2. A mí no me gusta ver telenovelas. A él**

3. Nunca salgo los fines de semana. Yo _____
4. Esa chica me gusta mucho. A él _____

Frases Frases Frases

A.

- ¿Te gustan las telenovelas?
- No, las odio.
- ¿Pero, te gusta leer, no?
- Sí, me encantan las novelas?
- ¿Y qué tipo de novelas te gustan más?
- Pues las novelas románticas y las de ciencia ficción también.
- A mí también.

B. “Una declaración de amor”

- María, tú me gustas mucho, me caes muy bien. Me doy cuenta que no puedo vivir sin ti.
¿Yo te gusto? ¿Yo te caigo bien? ¿Tú me quieres?
 - Sí, pero sólo como amigo. ¿Está bien?

APÉNDICE L- Partes da unidade 5 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1998, referente aos verbos pronominais como “Gustar”.

¿QUÉ TE GUSTA HACER? / (TÚ) ME GUSTAS MUCHO

| VERBO GUSTAR | | |
|-------------------------|------------------|--|
| (a mí) | me gusta | Me gusta leer |
| (a ti) | te gusta | Me gustan los niños |
| (a él/ella/usted) | le gusta | ¿Os gusta el café? |
| (a nosotros) | nos gusta | A ellos les gusta andar en bicicleta. |
| (a vosotros) | os gusta | No me gusta ver películas de terror |
| (a ellos/ellas/ustedes) | les gusta | No les gusta estudiar matemática |
| | | No le gustan los dulces y otras golosinas |

OJO

Observa que el verbo GUSTAR permanece invariable y sólo cambia el pronombre correspondiente. Se dice *gusta* o *gustan* de acuerdo con la cosa gustada y no con la persona.

Ej. *¿Te gustan las chicas guapas? Sí, me gustan mucho.*

¿A Uds. les gusta practicar el paracaidismo? No, no nos gusta.

Aquí tienes otros verbos pronominales que funcionan como el verbo *gustar*: MOLESTAR, COMPLACER, SATISFACER, ENCANTAR, DISGUSTAR, APETECER. DOLER, etc.

Me encanta correr por las mañanas.

Me satisface hacer las cosas bien.

Nos apetece comer ahora unos bocadillos de jamón y queso.

A María **le duele** la cabeza.

¿CUÁNTO TE GUSTA?

Me encanta

Me gusta: muchísimo, mucho, bastante, algo, poco

No me gusta: mucho, nada

Lo odio

ODIAR

Odio

odias

odia

odiamos

odiáis

odian

1. Pregunta a tu compañero(a) sobre sus gustos y anota los resultados en la tabla siguiente *¿Te gusta/n ...? / ¿Qué tú crees de ...? / ¿Qué te parece/n ...?*

| | <i>Le encanta/n</i> | <i>Le gusta/n mucho</i> | <i>Le gusta/n algo</i> | <i>No le gusta/n mucho</i> | <i>No le gusta/n nada</i> |
|---|---------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| leer una novela | | | | | |
| las películas de ciencia-ficción | | | | | |
| salir con amigos | | | | | |
| jugar al tenis | | | | | |
| ir a la playa en | | | | | |

| | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|
| invierno | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|

APÊNDICE L (Cont.)- Partes da unidade 5 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1998, referente aos verbos pronominais como “Gustar”.

| | | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|--|
| no hacer nada | | | | | |
| las corridas de toros | | | | | |
| levantarte temprano | | | | | |
| jugar ajedrez | | | | | |
| bailar tangos | | | | | |
| los niños | | | | | |
| Julio Iglesias | | | | | |
| las computadoras | | | | | |
| la música clásica | | | | | |
| el fútbol | | | | | |

2. A partir del ejercicio anterior puedes escribir sobre los gustos de tu compañero(a),

A él/ella le gusta(n) ... y ..., pero no le gusta/n ... ni ...

y sobre los gustos de ustedes dos:

A nosotros nos gusta/n ... pero no nos gusta/n ...

Fíjate

MISMOS GUSTOS

GUSTOS DIFERENTES

| | | | |
|---------------|--------------|---------------|-------------------|
| Me gusta/n | A mí también | Me gusta/n | ¿Sí? Pues a mí no |
| No me gusta/n | A mí tampoco | No me gusta/n | ¿No? pues a mí sí |

3. Use *también* o *tampoco*, según convenga

- a) A ellos les gusta jugar al tenis. A mí
- b) A mí no me gusta ver telenovelas. A ellos
- c) Nunca salgo los fines de semana. Ella
- d) Esa chica me gusta mucho. A él

4. Ahora completa las frases. Puedes usar un diccionario

- a) A mi me gusta
- b) A los hombres les gusta
- c) A las mujeres les
- d) A los brasileños

e) pasar las vacaciones conociendo mi país.

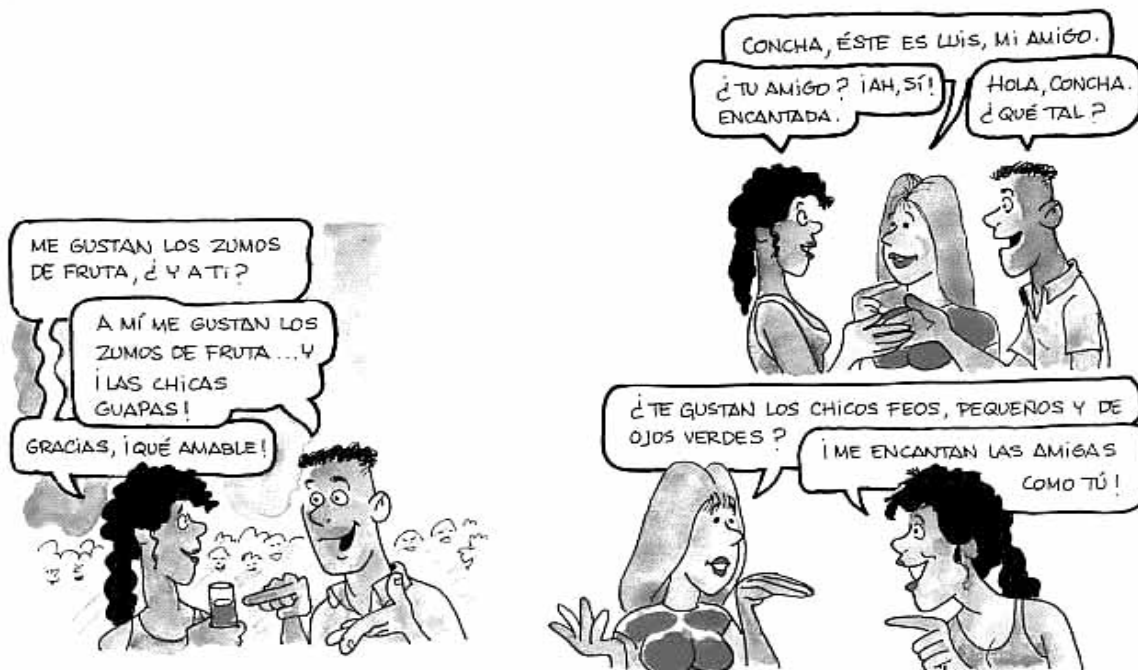
Frases Frases Frases

“Una declaración de amor”

- María, tú me gustas mucho, me caes muy bien. Me doy cuenta que no puedo vivir sin ti. ¿Yo te gusto? ¿Yo te caigo bien? ¿Tú me quieres?
- Sí, pero sólo como amigo. ¿Está bien?

APÊNDICE M- Partes da unidade 4 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1999 e 2000, referentes aos verbo pronominais como “Gustar”

¿QUÉ TE GUSTA HACER? / (TÚ) ME GUSTAS MUCHO



VERBO GUSTAR

| | |
|-------------------------|------------------|
| (a mí) | me gusta |
| (a ti) | te gusta |
| (a él/ella/usted) | le gusta |
| (a nosotros) | nos gusta |
| (a vosotros) | os gusta |
| (a ellos/ellas/ustedes) | les gusta |

- ¿Te gusta levantarte temprano?
- ¿A ustedes **les gusta** andar en bicicleta?
- ¿A ellas **les gustan** los dulces?
- ¿Te gusta el fútbol?
- ¿Te gusta practicar otro deporte? ¿Cuál?
- ¿Te gusta ir a bailar el fin de semana?
- No me gusta** mucho tener que estudiar estadística.
- ¿Qué regiones de Brasil **te gustaría** conocer?
- ¿**Les gustaría** comer alguna cosa ahora?

OTROS VERBOS COMO GUSTAR: **Me encanta, me satisface, me disgusta, me duele**, etc.

OJO.

- Observa que el verbo GUSTAR permanece invariable y sólo cambia el pronombre correspondiente.
- Observa que después de GUSTAR **NO** se dice **de**.
- Se dice GUSTA o GUSTAN de acuerdo con el número de cosas que gustan y no con la persona que habla

Ej. ¿Te gustan las cosas bien hechas? Sí, me gustan mucho.

¿A ustedes les gusta practicar el paracaidismo? No, no nos gusta.

boxeo baloncesto karate fútbol golf natación atletismo judo voleibol tenis
gimnástica buceo alpinismo vuelo en ala delta levantamiento de pesas clavado
 espada guantes bate pelota balón argollas botella de aire comprimido plancha
 cuerdas kimono patines raqueta valla canoa (piragua) zapatillas o tenis trusa o
 bañador piscina (pileta en Arg.) bicicleta cesta olas red casco patas de rana
 máscara palo de golf

**1.b. En parejas. Haz mímica representando un deporte. NO DEBES HABLAR.
Tu compañero debe adivinar.**

¿Qué estás haciendo, practicando karate? ¿Estás boxeando?
¿Te gusta el boxeo?

2. ¿Sabes qué es una encuesta?

Ejemplo: *El candidato a presidente subió dos puntos en la última encuesta realizada.*

Pregunta a tu compañero(a) sobre sus gustos y anota los resultados en la tabla.

¿Te gusta/n ... ? /¿Qué te parece/n ...?

| | <i>Le gusta/n mucho</i> | <i>No le gusta/n mucho</i> | <i>No le gusta/n nada</i> |
|--|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| leer una buena novela | | | |
| navegar por internet | | | |
| botar la basura | | | |
| nadar estilo espalda | | | |
| viajar en avión | | | |
| salir con los amigos | | | |
| la comida china | | | |
| levantarte temprano | | | |
| jugar al ajedrez | | | |
| bailar tangos | | | |
| los niños | | | |
| las canciones de Julio Iglesias | | | |
| recibir regalos | | | |
| los gatos | | | |
| el color amarillo | | | |
| los vecinos ruidosos | | | |
| salir de compras a las tiendas | | | |
| el rock duro | | | |
| hacer colas en el banco | | | |

3.a. A partir del ejercicio anterior puedes escribir y hablar sobre los gustos de tu compañero(a),

A él/ a ella le gusta(n) ... **y** ..., pero no le gusta/n ... **ni** ...

y sobre los gustos de ustedes dos:

A nosotros nos gusta/n ... pero no nos gusta/n ...

OJO

A mí **también** me gusta.
A mí **tampoco** me gusta.

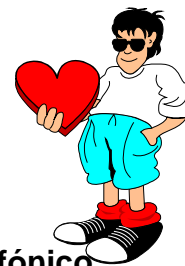
3.b. Use *también* o *tampoco*, según convenga

- d) A ellos les gusta jugar al tenis. A mí
- e) A ellos no les gusta ver telenovelas. A mí
- f) Nunca salgo los viernes por la noche. Ella
- d) Esa chica me gusta mucho. A él

APÉNDICE M (Cont.)- Partes da unidade 4 da apostila “Descubriendo el español” usada no CI-GP em 1999 e 2000, referentes aos verbo pronominais como “Gustar”

“Una declaración de amor”

- María, tú me gustas mucho, me caes muy bien. Me doy cuenta que no puedo vivir sin ti.
¿Yo te gusto? ¿Yo te caigo bien? ¿Tú me quieres?
- Sí, pero sólo como amigo. ¿Está bien?



4. Lee y después practica con tu compañer@ el siguiente diálogo telefónico

Ring....., ring.....

- ¿Dígame?
- ¡Hola, Vivian! Te habla Luis. ¿Te acuerdas de mí?
- ¡Claro que me acuerdo de ti! ¿Cómo estás?
- Muy bien, gracias. ¿Y tú?
- Estoy bien, también.
- Hace mucho tiempo que no nos vemos. ¿Verdad?
- Sí, tienes razón. Hace mucho tiempo.
- Oye, estrenaron una película buenísima de John Travolta ¿**Te gustaría** verla? Vamos, te invito. Y si quieres, después podemos pasear y conversar un poco, para contarte de mi vida y de mi nuevo trabajo ¿Qué te parece la idea?
- **Me gustaría** mucho, pero no puedo. Es que mañana tengo una prueba muy difícil y necesito estudiar.
- ¿Y para el sábado, **podrías**?
- No, tampoco. Es que nos vamos a reunir toda la familia en la finca de mis abuelos en el interior y no volveremos hasta el domingo por la noche.
- ¡Que lástima! Bueno..., otra vez será.
- Claro. Adiós.
- Hasta luego.

5. En parejas. Acepta o rechaza la invitación según el modelo.

| | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| ¿Te gustaría ... | ir al cine mañana? | - Me gustaría, pero |
| ... | | |
| ¿Podrías ... | ir a la playa con nosotros? | - Podría ser, pero primero... |
| ¿Tendrías tiempo para | comprarte esos pantalones? | - No gracias, no |
| ... | | |
| ¿Querrías ... | pasar por mi casa? | - Sí, claro. |
| | ver el partido en el estadio? | |
| | ir a comer a un buen restaurante? | |

6.a. Lee el siguiente texto.

Me gusta mucho más ver las películas en el cine que en el vídeo de mi casa. Me gustan casi todos los tipos de películas: policíacas, de acción, románticas, de ciencia-ficción, históricas, etc.

En materia de comida me encanta la comida italiana, pero no me gusta mucho la comida japonesa.

Los domingos por la mañana prefiero jugar un partidito de fútbol con mis amigos del barrio y después de ducharme, quedarme descansando en mi casa. También me gusta mucho salir el viernes o sábado por la noche con mis amigos e ir a alguna fiesta o discoteca a bailar y divertirnos.

No me gusta acostarme sin leer aunque sólo sea un fragmento de algún buen libro.

Una película que me gustó mucho fue Ojos de Serpiente, de Nicolas Cage. Mis cantantes favoritos son Sting y Ana Belén. Un grupo que me gusta mucho es Queen. También me gusta mucho Shakira. Algunas veces, cuando necesito relajar, escucho música clásica.

Si tengo un tiempo me gusta ir a la playa y correr un poco por la arena. De vez en cuando, también me gusta ir al campo con algunos amigos y andar por los trillos del monte, subir las montañas o explorar alguna cueva. Si podemos, terminamos con algún asado y mucha cerveza.

Cuando tengo que estudiar, prefiero hacerlo de madrugada o bien temprano, a primeras horas de la mañana. Creo que así aprovecho y asimilo lo que necesito aprender.

En mi casa hay muchos cuadros y afiches, también tengo algunos cojines regados por el piso. Un hobby mío es coleccionar caballos. Tengo como ciento cincuenta caballos de diferentes tamaños y materiales: madera, porcelana, tela, plástico, cuero, etc.

En mi casa, considero que no soy una persona muy organizada, pero a veces arreglo las cosas. Ya en mi trabajo, cuido más mi imagen y al terminar dejo todo organizado. Creo que así es más fácil trabajar. En mi trabajo tengo una foto de mis padres y hermanos.

Aunque me gusta vivir en esta ciudad y lo que hago, me gustaría llevar una vida más tranquila, tal vez vivir en otra ciudad o pueblo más pequeño.

No me gusta ni fumar ni que las personas fumen a mi alrededor.

Las personas para mí tienen que ser honestas y con objetivos definidos en la vida.

Cuando me case, me gustaría tener dos hijos.

Si tuviera más dinero, me gustaría comprarme una moto.

6.b. Escribe en un papel tres cosas que te gustan hacer. Comidas que prefieres. Qué es lo que te gusta hacer los fines de semana o en tu tiempo libre, tus películas y cantantes o grupos musicales favoritos. Cómo te consideras que eres y en el futuro qué te gustaría hacer o tener. **NO COLOQUES EL NOMBRE TUYO DELANTE, COLOCA EL NOMBRE POR DETRÁS.**

6.c. Cuelga tu papel en la pared. Lee los papeles de tus [compañer@s](#), elige uno y explica por qué te gustó más.

TAREA

1. Ahora completa las frases. Puedes usar un diccionario

- f) A mi me gusta
- g) A los hombres les gusta
- h) A las mujeres les
- i) A los brasileños
- j) pasar las vacaciones conociendo mi país.

EJERCICIOS ESTRUCTURALES DE REFUERZO. UNIDAD 4 .

1. Completa con el pronombre adecuado.

1. A _____ nos gusta pasear en bicicleta.
2. A _____ me encanta la música clásica.
3. ¿A _____ le apetece un té?
4. A _____ les gusta divertirse.
5. A _____ lo van a suspender.
6. A _____ os gusta la comida china.
7. A _____ me encanta leer el periódico del domingo.
8. A _____ le encanta leer las obras de Gabriel García Márquez.
9. A _____ nos parecen unas personas muy inteligentes.
10. ¿A _____ te molesta la música rock?
11. A _____ te encantan las mujeres altas y morenas.
12. A _____ le complacen los regalos simples y prácticos.

2. Responde de manera negativa (imagine que la pregunta se le realiza a usted).

¿Te gustan los caramelos?

No, a mi no me gustan.

1. ¿Le gusta fumar (a usted)?
2. ¿Os apetece un café?
3. ¿Les gustan estos modelos?
4. ¿Te gusta ese libro?

5. ¿Os gustan estas playas?
6. ¿Le apetece una cerveza a tu amigo?
7. ¿Te gusta la sangría bien fría?
8. ¿Le molesta el aire acondicionado?
9. ¿Les gusta a ellos viajar?
10. ¿Te gustan las patatas fritas?
11. ¿Os gusta correr por las mañanas?
12. ¿Le complace cenar aquí?

3. Completa con *me, mí, te, ti, nosotros* según convenga.

1. A _____ no _____ han comprado ningún coche.
2. José, ¿a _____ gusta esta casa?
3. Al levantarme _____ dolía la cabeza.
4. No _____ dieron (a mí) lo que pedí.
5. Nunca _____ llamaste a mi casa.
6. A mí _____ darán una beca para estudiar en el extranjero.
7. Jamás _____ pediré un favor a usted.
8. _____ parece que a ti _____ vi anteayer.
9. A _____ no nos gusta esta playa.
10. ¿_____ has devuelto el libro que te presté?

3. Extrae de los ejercicios anteriores los verbos que funcionan como el verbo *gustar*.

4. Ordena estas frases

¿al jugar gusta tenis Te?

¿Te gusta jugar al tenis?

1. ¿clásica gusta Le música la?
2. nos A los encantan gatos siameses nosotros
3. gustan mi telenovelas le abuela mucho A las
4. me no el A rock duro mí nada gusta
5. ¿gustaría alguna Te comer cosa?

RESPUESTAS: 1. 1. nosotros/as, 2. mí, 3. usted, 4. ellos/ellas, 5. usted, 6. vosotros/as, 7. mí, 8. el/ella, 9. nosotros/as, 10. ti, 11. ti, 12. él/ella. 2. 1. No, a mí no me gusta. 2. No, a nosotros no nos apetece. 3. No, a nosotros no nos gustan/ No, a ellos/as no les gustan. 4. No, a mí no me gusta. 5. No, a nosotros no nos gustan. 6. No, a él no le apetece. 7. No, a mí no me gusta. 8. No, a mí no me molesta/ No, a él/ella no le molesta. 9. No a ellos no les gusta. 10. No, a mí no me gustan. 11. No, a nosotros no nos gusta correr por las mañanas. 12. No a mí no me complace/ No a él/ella no le complace. 3. 1. mí/me. 2. ti/te. 3. me. 4. me. 5. me. 6. me. 7. le. 8. Me/te. 9. nosotros. 10. Me. 4. 1. ¿Le gusta la música clásica? 2. A nosotros nos encantan los gatos siameses, 3. A mi abuela le gustan las telenovelas, 4. A mí no me gusta el rock duro, 5. ¿Te gustaría comer alguna cosa?

Apêndice N- Questionário colocados nos alunos iniciantes dos cursos de espanhol no CI-GP e no curso de Administração da UEL estudado.

Apêndice O- “Mi tarjeta de presentación”. Ficha de apresentação para o primeiro dia de aula. 1999-2000.

MI TARJETA DE PRESENTACIÓN

SOY / ESTUDIO / TRABAJO EN
EN (país, estado, ciudad)

SOY (DE) / NACÍ

.....

ME LLAMO / MI NOMBRE (ES) Y MIS APELLIDOS SON:

.....

TENGO AÑOS

DIRECCIÓN:

Vivo en la calle, avenida, plaza, Número

barrio, ciudad

ME GUSTA:

PRESENTACIÓN

Lee estas preguntas y posibles respuestas, para completar la tarjeta de la otra página.

¡Hola! ¿Qué tal? ¿Cómo te llamas? → Me llamo
 ¿Y tú?
 Mi nombre es
 Mucho gusto en conocerte.
 El gusto es mío.

.....

¿Qué haces

APÉNDICE P- Primeira unidade do material usado no curso de Administração e no curso de Arquivologia da UEL, 2001.

BIENVENIDOS AL CURSO BÁSICO DE ESPAÑOL

Hoy en día, estudiar, conocer y practicar la lengua española (o castellana) tiene una importancia fundamental en Brasil, y cada vez ésta será mayor.

Los hechos muestran que Brasil avanza hacia un proceso de integración con los países hermanos hispanohablantes. El proyecto de ley para la enseñanza del idioma entre las quintas y octavas *séries*, los números cada vez mayores de estudiantes que optan por él en los exámenes vestibulares, o el número de personas que realizan los exámenes oficiales de español, así lo muestran.

Las posibilidades integradoras del MERCOSUR y la creciente globalización hacen que el conocimiento del idioma español sea, cada vez más, un elemento importante a la hora de disputar una plaza en el exigente y escaso mercado de trabajo actual (1).

Con este curso pretendemos proporcionarte un conocimiento general y fundamentado de la lengua española, que te permita tener una suficiencia lingüística básica para poder leer, escribir y conversar en español. También, conocerás y harás uso de algunos instrumentos y procedimientos que te permitirán practicar y desarrollar lo aprendido.

Con el conjunto de materiales que te ofrecemos aquí, buscamos explotar al máximo las semejanzas entre las dos lenguas, sin descuidar el señalamiento de las diferencias entre ellas, lo cual va a facilitar el entendimiento y uso correcto de la misma. Todo ello, en un marco adecuado al perfil, necesidades y expectativas de la carrera universitaria que estás cursando.

En este curso tu participación en clases así como el estudio y práctica individual fuera de ella, son aspectos fundamentales para que seas capaz de dominar en poco tiempo esta lengua hermana pero difícil. Como cualquier otra lengua extranjera que se estudie, requiere de esfuerzo y dedicación por tu parte.

Desde ahora te deseamos muchos éxitos en tus estudios. ¡ADELANTE!

(1) Te recomiendo como lectura adicional, el artículo "Por que os brasileiros devem aprender espanhol?" en la dirección URL:

<http://home.yawl.com.br/hp/sedvcias/porqueesp.htm>

EVALUACIÓN DEL CURSO:

- 30 PUNTOS EN **PRUEBA INTERMEDIA**
- 30 PUNTOS EN **PRUEBA FINAL**
- 30 PUNTOS POR **TAREAS** PEDIDAS DESPUÉS DE CADA CLASE y/o **EVALUACIONES SISTEMÁTICAS AL INICIO DE LAS CLASES**
- 10 PUNTOS POR **PARTICIPACIÓN EN LISTA DE DISCUSIÓN ELECTRÓNICA + ASISTENCIA + PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LAS CLASES**

5. ¿Sabes deletrear en español? EL ALFABETO ESPAÑOL. Faltan los nombres de las letras. ¿Vamos a colocarlos?

A B C [CH] D E F G H I

J K L [LL] M N Ñ O P Q

R S T U V W X Y Z

NOTA. A partir de 1994 las letras **ch** y **ll** no se usan más con entradas independientes en el diccionario.

6. Practica con tu compañero deletreando (escribiendo) su/s nombre/s y apellido/s y su dirección de correo electrónico.

¿Cómo se escribe (deletrea) ? ¿Está bien así?

¿Está correcto?

¿Está bien? → Sí, está bien. / No, no está bien.

Está mal. Te has

equivocado.

¿Cómo te llamas? Me llamo

¿Cómo se llaman **tus padres**? Mis padres se llaman y

.....

El nombre de **mi papá** (padre) es y el de **mi mamá** (madre) es

.....

dos

OJO. Observa que los posesivos MI, TU, SU son invariables en ambos géneros. Entonces, escribe el plural de estas mismas frases.

Mi novio(a) es muy bonito(a)

.....

Mi proveedor siempre entrega la mercancía a tiempo

.....

Tu oficina siempre está cerrada

Su entrevista con el director está marcada para la próxima semana.

.....

Su administrador es muy joven.

ALGO DE FONÉTICA

- 1. B y V tienen el mismo sonido en español: *vendedor, burocracia, bolsa, valores.*
- 2. GA GUE GUI GO GU : *gorra, gorro, guerra, guitarra.*
- 3. GE GI : *ingeniero, general, coger, girar, gigante, etc.*
- 4. GÜE GÜI : *cigüeña, lingüista, etc.*
- 5. R y RR : *Roberto, revista, referencia, carretera, "UN JARRÓN ROJO".*
- 6. CA QUE QUI CO CU : *capital, caída, queja, quiebra, consumidor, cuño, etc.*
- 7. ZA CE CI ZO ZU : *zafra, certificado, circular, zona, zozobrar, zurdo, etc.*
- 8. LL y Y : *Yo me llamo ... y vivo en una calle llamada Cayena.*
- 9. J : *jardín, jerarquía, jornada, Juan.*

7. Aprovecha y pregunta a tu profesor sobre algunos objetos que puede haber en una oficina.

¿Cómo se dice / se escribe "cadeira" en español? → Se escribe silla.

¿Cómo se dice / se escribe en español?

8. Transforma al plural o singular las siguientes frases.

En esa ciudad, hay un hotel muy bonito.

..... Los puentes que pasan por los ríos.

El viaje de negocios será el próximo mes

..... Estamos desarrollando las áreas de informática de estas empresas.

9. Observa que:

A + EL = AL

Entonces rellene los espacios en blanco:

1. Voy departamento de producción.

DE + EL = DEL

pero:

**a la/s, de la/s, de los, a los,
en el, en la/s, en un/os/as, por
el/la, por un/unos/una/s**

2. Vengo comedor.
3. Por la noche voy academia.
4. Estos cuadernos son estudiantes.
5. En la próxima calle doble derecha.
6. Lo espero sala de reuniones.

UN. 1

NUMERALES**10. Separa y escribe debajo los números en el orden correcto.**

(El) seiscientosnoventa y dos cincotrescerocuatrosiete (11 números)

diecinueveoncediecisetetreceveintediciséisdocequince dieciochocatorce (10 números)

veintiunociencuarentaytrescincuentaycuatronoventayochosetentayseis
treintaydosochentaysietesesentaycinco (9 números)

| | | |
|-----|-----|------|
| 0- | 11- | 32- |
| 1- | 12- | 43- |
| 2- | 13- | 54- |
| 3- | 14- | 65- |
| 4- | 15- | 76- |
| 5- | 16- | 87- |
| 6- | 17- | 98- |
| 9- | 18- | 100- |
| 8- | 19- | |
| 9- | 20- | |
| 10- | 21- | |

OJO- Observa que en español el número **dos** no varía ante nombres femeninos*Tengo **dos** fotocopadoras. Necesitamos **dos** secretarias con experiencia.*- Los números **dos, tres y seis** no se acentúa y el **veintidós**, el **veintitrés**, el **dieciséis** y el **veintiséis** sí.- A partir del número **treinta** los números se separan: **veintisiete, treinta y siete**.- El número **uno** delante de palabras masculinas pasa a **un**:*Llama por el **veintiuno** pero Tengo **veintiún** años.***poco****mucho ≠****11. Escribe por extenso las respuestas que se piden**¿Cuántos alumnos **hay** en el aula? → En el aula hay ...¿Cuántas páginas **tiene** esta unidad? → Esta unidad tiene ...

¿Cuántos días tiene la semana? →

¿Cuántas horas trabajaste/ estudiaste hoy? → Hoy (trabajé / estudié) ...

¿**Hace** mucho tiempo que vives en esta ciudad? → Hace que ...

(meses, años)

¿**Hay** muchas personas aquí? →

¿**Hace** calor o frío? →

cuatro

12. Pregúntale a uno o varios compañeros y escríbelo debajo.

Teléfono: ¿Cuál es tu número de teléfono? → Es el

Edad: ¿Cuántos años **tienes**? →

| TENER |
|---------|
| tengo |
| tienes |
| tiene |
| tenemos |
| tenéis |
| tienen |

13. FORMULAS DE CORTESÍA. Completa los espacios en blanco con las fórmulas apropiadas:

| |
|---|
| por favor perdón nada disculpe gracias con permiso |
|---|

Ejemplo: ¿Un cigarrillo? - Sí / No, gracias.

1. ¿Desea otro vaso de agua? - Sí,
2. ¡Muchas gracias! - ¡De
3. ¿Usted se llama Carmen?
4. ¿Café? - No, Prefiero un té.
5. ¿Un taxi? - Sí,
6. ¿Puedo pasar?

TAREA

1. Rellena los espacios en blanco del siguiente texto.

| |
|---|
| tratar de tú mucho gusto buenas noches ¿qué tal? hasta luego Hola Adiós |
|---|

Los saludos normales en español son: buenos días, buenas tardes o,, con frecuencia, también decimos: *Hola, ¿qué hay?*, ¿Cómo estás/está usted? La respuesta puede ser *Muy bien, gracias* y *¿tú /usted?*

Para presentar a alguien decimos: *Te presento a... , él/ella es, ellos son...*, etc. Las personas presentadas pueden decir: *¿qué tal?*; *Encantado, encantada* (si es del sexo opuesto); *Un placer* o *en conocerlo, conocerla, conocerle o conocerle.*

Un problema lingüístico en español es cuándo tratar a alguien de **tú** o de **usted**. El *tutear*, o sea, está cada vez más generalizado. Para despedirnos

decimos, si luego vemos a la persona que se despide, o *hasta la vista, hasta mañana*,

Algo que causa gracia a los brasileños es cuando una persona dice "vuelvo dentro de un rato", que significa que volverá en poco tiempo.

UN. 1

■ ■ ■ ■ ■ **LECTURA**

2. Lee los textos siguientes. Entrega a tu profesor las respuestas escritas a las preguntas que están al final de cada texto.

UNA SUGERENCIA

Los dos textos no van a tener muchas dificultades para ti. Si hay alguna palabra que no entiendes, trata de inferir su significado por el contexto de la misma, o sea mirando a su alrededor para entender el significado del texto o párrafo en particular. En fin, usa los conocimientos que ya tienes contigo para entenderlo a pesar de ser una lengua extranjera.

TEXTO 1.

RESPUESTAS PARA DOS PREGUNTAS COMUNES DEL ESTUDIANTE

1- ¿Español o Castellano?

Esta es una de las primeras dudas del alumno brasileño que inicia sus estudios del idioma español. **El español y el castellano son sinónimos.** El término Castellano se debe a su origen en la región de Castilla, la cual se impuso política y lingüísticamente sobre el resto de España. Así, la lengua oficial de España y de los otros países hispanohablantes es el español, a diferencia de las otras lenguas habladas regionalmente en España que son el Euskera (vasco), el Gallego y el Catalán (propios de las comunidades autónomas de los Países Vascos, Galicia y Cataluña, respectivamente).

Cuando América conquistó su independencia de la “madre España”, prefirió usar el término Castellano buscando reducir al máximo las antiguas señales de colonización. Pero en los últimos tiempos, **español o lengua española** es el nombre preferido por estudiosos y numerosas personalidades culturales y políticas hispanoamericanas.

Existe la Real Academia de la Lengua Española que mantiene la unidad lingüística oficial de toda Hispanoamérica con su diccionario y gramática, fruto del trabajo de comisiones académicas que periódicamente analizan en plenarios nuevas propuestas léxicas.

2- ¿Cuál español aprendemos?

Al igual que el inglés y el portugués, el español desarrolló muchas variantes regionales, debido a su enorme extensión geográfica. Un madrileño no habla igual a un porteño, ni éste lo hace como un limeño, del mismo modo que un londinense se diferencia de un neoyorquino, y el carioca del paulista, por citar sólo algunos ejemplos.

No obstante, la unidad de la lengua entre los hispanohablantes escolarizados es muy grande, mucho más que en el inglés o el portugués. Así puede decirse que el **español es sólo uno**. A pesar de ello, a lo largo del curso, el alumno aprenderá los regionalismos más frecuentes, lo cual le permitirá entenderse con cualquier hispanohablante.

PREGUNTAS sobre el texto anterior

1. ¿Aprenderemos español o castellano en el curso?

2. ¿El español es más variable que el portugués?

seis

TEXTO 2.**LA LENGUA ESPAÑOLA.**

El español es hoy la lengua oficial de casi cuatrocientos millones de personas. Ocupa el quinto lugar entre las grandes lenguas del mundo; sólo la superan en número de hablantes el chino, el inglés, el indostaní y el ruso; y es la lengua de mayor prestigio e importancia, después del inglés, en las relaciones internacionales, y en las actividades políticas, económicas, sociales y culturales del mundo occidental.

Es así mismo, el idioma románico (procedente del latín) más difundido en el mundo.

Es la lengua oficial de más de veinte países y/o repúblicas: España, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Chile y Argentina.

Es hablado, además, en Filipinas, Guinea Ecuatorial, en el antiguo Sahara Español, y en las comunidades hebreas sefardíes (descendientes de los antiguos judíos expulsados de España a finales del siglo XV) de la cuenca del Mediterráneo: Bulgaria, Rumania, Grecia, Turquía, Yugoslavia, Israel, etc. El español ocupa el segundo lugar en importancia en los Estados Unidos, donde treinta y cinco millones de personas lo hablan, sobre todo en las regiones sur y sudeste, existiendo un gran número de periódicos y estaciones de radio en ese idioma.

El español que hoy hablamos es la lengua que nació en Castilla en la época medieval, hace más de diez siglos, como resultado de la evolución del latín vulgar, hablado en la península ibérica desde su romanización (a partir de 218 a.C.) a través de un largo proceso de transformación, en el que influyeron también otros pueblos dominadores como los visigodos (germánicos) y los moros (árabes musulmanes). Con el descubrimiento de América en 1492, el español se asentó primero en las Antillas y luego en el continente. Desde entonces, tanto los indígenas como los esclavos de raza negra, así como inmigrantes de otras regiones y de la propia España han enriquecido y revitalizado la lengua.

Adaptado de: Benito, 1992; Seco, 1994 y Sarmiento y Sánchez, 1995..

PREGUNTAS sobre el texto anterior

1. **¿Cuántos millones de personas se estima que hablan español en este inicio del siglo XXI?**
2. **¿En cuáles lugares de África y de Asia se habla todavía español?**
3. **¿Cuándo y en qué lugar de la península ibérica nació el español?**
4. **¿Cuántos millones de hispanohablantes se estima que hay en los Estados Unidos?**

Siete

@ PARA SABER MÁS @

PÁGINAS CON INFORMACIÓN SOBRE LENGUA ESPAÑOLA

Las cifras del segundo texto pueden variar de acuerdo con los autores y el momento. Además del sitio web mencionada en el texto de presentación del curso, te sugerimos visitar estas otras:

- **Orígenes y evolución del castellano**

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1origen.htm>

- **Historia del idioma español.** Selección de materiales y artículos sobre este tema, en la página *El Castellano* de Ricardo Soca: <http://www.el-castellano.com/23abr.html>

- **Camino de la lengua castellana** <http://www.caminodelalengua.com/index.html>

3. A partir de los textos leídos anteriormente, marca o circula las palabras que están acompañadas de artículos e intenta completar el siguiente cuadro.

Los artículos

| | DETERMINADOS | | INDETERMINADOS | |
|------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | <i>Singular</i> | <i>Plural</i> | <i>Singular</i> | <i>Plural</i> |
| <i>Masculino</i> | | | | |
| <i>Femenino</i> | | | | |

4. Escribe aquí algunas frases con sus artículos correspondientes que aparezcan en el texto:

PARA RECORDAR

1. Los pronombres personales en español son:

| SINGULAR | PLURAL |
|---------------------------------|----------------------------------|
|yo.... | |
| | (sólo en casi toda España) |
| | |
| | |
| ..usted... (tratamiento formal) |ustedes..... |

ocho

UN. 1

2. Completa escribiendo el pronombre personal en estas oraciones.

1. ¿Quién es Alberto Pérez? Soy
2. ¿De dónde son ustedes? somos brasileños, pero son unos argentinos que están aquí de vacaciones.
3. Paola es italiana. también estudia español con nosotros.
4. ¿Te llamas Pedro? No, Pedro es Yo me llamo Javier.
5. ¿..... sois españoles? Sí, ¿cómo lo supiste?

3. Completa esta tabla de algunos verbos regulares en PRESENTE importantes

| | -AR TRABAJAR ESTUDIAR HABLAR | -ER BEBER COMER LEER | -IR VIVIR ESCRIBIR SUBIR |
|-----------------------|--|--------------------------------------|--|
| Yo | trabajo | | |
| Tú* | | | Escribes |
| Él / Ella / Usted | | bebe | |
| Nosotros | trabajamos | bebemos | Escribimos |
| Vosotros** | trabajáis | bebéis | |
| Ellos/ Ellas/ Ustedes | trabajan | | Escriben |

* El **Vos** que es una forma de tratamiento informal en lugar del **Tú** es usado en Argentina, Uruguay, parte de Paraguay y otros países de Hispanoamérica.

Ejemplo: **VOS** trabajás bebés escribís ¿**Vos sos argentino?**

** El **Vosotros** se usa en casi toda España como forma plural informal.

4. Responde a las siguientes preguntas, con información que está en la unidad.

- ¿Cómo se dice "engenheiro" en español?
- ¿Cómo se dice "pai, mãe, avô" en español?
- ¿Cómo se dice "rua" en español?
- ¿Cómo se escribe "dezesseis" en español?
- ¿Cómo se escribe "400 000 000 de hispanofalantes" en español?

Nueve

UN. 1

- Pelé es el del famoso futbolista brasileño Edson Arantes do Nascimento. En realidad, sus apellidos son
- ¿Cuál es el apellido paterno de Gabriel García Márquez?
- ¿Cómo se escribe por extenso el número 14?
- ¿En el alfabeto, entre cuáles letras están situadas:
 - la letra hache:

- la letra equis:
 - la letra eñe:
 - la letra ele:
- j) Escribe dos nombres comunes en español que comiencen con esta letra J.
- k) Escribe dos frases con el verbo VIVIR.
- l) ¿Ya practicaste cómo escribir en tu computadora (ordenador en España) los caracteres con que comienzan las preguntas y las exclamaciones en español (¿ ¡)?
- m) ¿Cómo te puedes despedir de una persona a quien vas a ver al día siguiente?
- n) ¿Cuáles son los artículos masculinos determinados en español?

5. Completa el siguiente diálogo.

- ¿Cómo llaman ustedes?
- Nosotros Pedro y Miguel. Somos de español.
¿Y tú? ¿También estudiante de español?
- Sí, creo que vamos a en la misma clase.
- ¿Como te
- Mi nombre es Francisco, pero todos me conocen como
- Muy bien. Mucho gusto en conocerte.
- El gusto

6. Completa con *del* o *de la*.

1. Homero es el autor Iliada y La Odisea.
2. Ella es la propietaria restaurante.
3. Ésta es la plaza principal ciudad.
4. Vivimos detrás museo.
5. Rio de Janeiro está al lado mar.
6. Siga por la calle Independencia
7. Venimos parque Ibirapuera.
8. El zapato niño está con el cordón zafado.

7. ¿Cómo estás en matemáticas? Escribe por extenso los resultados.

- | | |
|------------------|-------------------|
| a) $20 - 3 =$ | d) $4 \times 3 =$ |
| b) $8 + 6 =$ | e) $30 - 3 =$ |
| c) $10 \div 5 =$ | f) $30 + 3 =$ |

diez

LA ENCUESTA

UN. 1

EL ESPAÑOL ME PARECE 😊 😐 😞

LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA ME PARECE 😊 😐 😞

EL VOCABULARIO ME PARECE 😊 😐 😞

ESTOY 😊 😐 😞 CON LA CLASE

LA CANCIÓN

Antes de escuchar esta canción, debes completar los espacios que están debajo con las palabras que están aquí en el recuadro y estoy mis Quiero allí tu

Si tienes el programa Real Player en tu computadora (ordenador) podrás escuchar esta canción mientras la lees, yendo al enlace (link)

<http://sender.muho.com/sp3645.ram>

♥ESTOY ENAMORADO ♥

Donato Poveda y Estéfano

..... beber los besos de tu boca
como si fueran gotas del rocío
y en el aire dibujar tu nombre
junto con el mío.

Y en un acorde dulce de guitarra
vaciar locuras en sentimiento,
y en el sutil abrazo de la noche
sepas lo que siento.

Que enamorado,
y tu amor me hace grande
que estoy enamorado y querer,
y querer me hace amarte.

Dentro de ti quedarme en cautiverio
para sumarme al aire que respiras,
y en cada espacio unir ilusiones
junto con tu vida.

Que si naufrago me quede en tu orilla
..... del recuerdo sólo me alimente,
y que despierte del sueño profundo
sólo para verte.

Que estoy enamorado,
y tu amor me hace grande.
Que estoy enamorado y querer,
y querer me hace amarte.

Voy a encender el fuego de tu piel callada
mojaré tus labios de agua apasionada
para que tengamos sueños de la nada.

Que estoy enamorado, estoy enamorado
y tu amor me hace grande.
Que estoy enamorado y querer,
y querer me hace amarte.

Que estoy enamorado,
y tu amor me hace grande.
Que estoy enamorado y querer,

y querer me hace amarte.

¿Tú también estás enamorado(a)?

RESPUESTAS: PARA SABER MÁS. 2. Los artículos son: determinados el, los, la, las; indeterminados: uno, unos, una, unas.a, unas. **PARA RECORDAR. 1.** (singular) yo, tú, él, ella, usted; (plural) nosotros, vosotros, ellos, ellas, ustedes. **2.1.** yo, **2.2** nosotros/ellos, **2.3.** ella, **2.4.** él, **2.5.** Vosotros.. **3.** (TRABAJAR) trabajo, trabajas, trabaja, trabajamos, trabajáis, trabajan.(BEBER) bebo, bebes, bebe, bebemos, bebéis, beben; (ESCRIBIR) escribo, escribes, escribe, escribimos, escribís, escriben, **4.** a) ingeniero, b) padre(papá), made (mamá), abuelo, c) calle, d) dieciséis, e) cuatrocientos millones de hispanohablantes, f) sobrenombre/ Arantes do Nascimento, g) García, h) catorce, i) entre la ge y la i / entre la uve doble y la i griega, entre la ene y la o, entre la ka y la elle (o eme) según se considere l) Hasta mañana m) el y los. **5.** se, nos llamamos, estudiantes, eres, estar/estudiar, llamas, Paco, es mío. **6.** 1, de La, 6.2. del, 6.3, de la, 6.4. del, 6.5.del, 6.6 de la, 6.7. del, 6.8. del, **7.** a) diecisiete, b) catorce, c) dos, d) doce, e) veintisiete, f) treinta y siete.

APÊNDICE Q- Unidade 3 do material trabalhado no grupo de administração, onde o aluno aprende a falar sobre a família, e características físicas e psicológicas das pessoas.

UNIDAD 3

Aspecto físico y familia.

1.a. Entiende el siguiente vocabulario sobre familia que está a continuación. ¿Cuáles de estas palabras crees que podrías escribir mal?

| | | |
|----------------------------------|-----------------------|--------------|
| bisabuelo/a | tío/a | suegro/a |
| abuelo/a | nieto/a | yerno/nuera |
| padre (papá) / madre (mamá) | sobrino/a | novio/a |
| hijo/a | primo/a | cuñado/a |
| hermano/a | hermano/a mayor/menor | hijastro/a |
| esposo (marido) / esposa (mujer) | | |
| padrastra/madrastra | | |
| soltero/a | casado/a | separado/a |
| | | divorciado/a |
| | | viudo/a |

1.b. Hazle algunas preguntas previas a tu compañer@.

¿Quiénes son los familiares que viven contigo? → Conmigo viven ...

¿Qué otros familiares tienes? → Tengo un/a/s ...

¿Tienes hermanos? → Sí, tengo un/a, dos, tres ...

¿Tus herman@s son mayores o menores que tú? →

¿Tu suegra es buena persona? → ¿Mi suegra? ¡Qué va! ...

1.c. Completa el cuadro siguiente con información de tu familia y de tu compañer@.

| grado de parentesco | ¿Cómo se llama? | ¿Cuántos años tiene? | ¿Dónde nació? | ¿A qué se dedica? |
|---------------------|-----------------|----------------------|---------------|-------------------|
| Mi ... | | | | |
| Mi ... | | | | |
| Mi ... | | | | |
| El/la | | | | |
| El/la ... | | | | |

OJO. jubilado = retirado, ama de casa Otros: padrino, madrina, ahijado.

2. En pequeños grupos. Muestra a tus compañeros las fotografías que trajiste y explica quiénes aparecen en ellas, qué edad tienen y qué hacen.

Miren, éste es mi padre. Él se llama..., tiene..., es Fue en un viaje...

3. El profesor te entregará una tarjeta con tus datos personales. Para encontrar a los demás miembros de tu familia debes hacerles las preguntas necesarias.

Ganará el equipo que encuentre primero a todos los integrantes de su familia.

4. Organiza las palabras en los recuadros apropiados de la otra página. Una misma palabra puede ser usada en más de una casilla.

fuerte calvo liso lindo claros rizado guapo corto rubio/a delgado largo
canoso viejo negro/s alto blanco bonito flaco mulato/a muy morena
pequeño gordo pelirrojo/a moreno bajo joven verdes azules muy blanca
grande atlético esbelto feo morocho (coloquial) marrones crespo oscuros
peludo grueso

Bigote barba patillas

* **OJO.** Normalmente, uno se refiere al pelo o cabello en singular. Sólo debes usar el plural cuando te refieres a pelos de otras partes del cuerpo. Ej.: *Ella tiene el pelo corto.*

unidad 3 - página uno

ASPECTO FÍSICO

| Es ... / Está ... | Tiene el pelo ... | Tiene los ojos ... | Tiene la piel... |
|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| | | | |

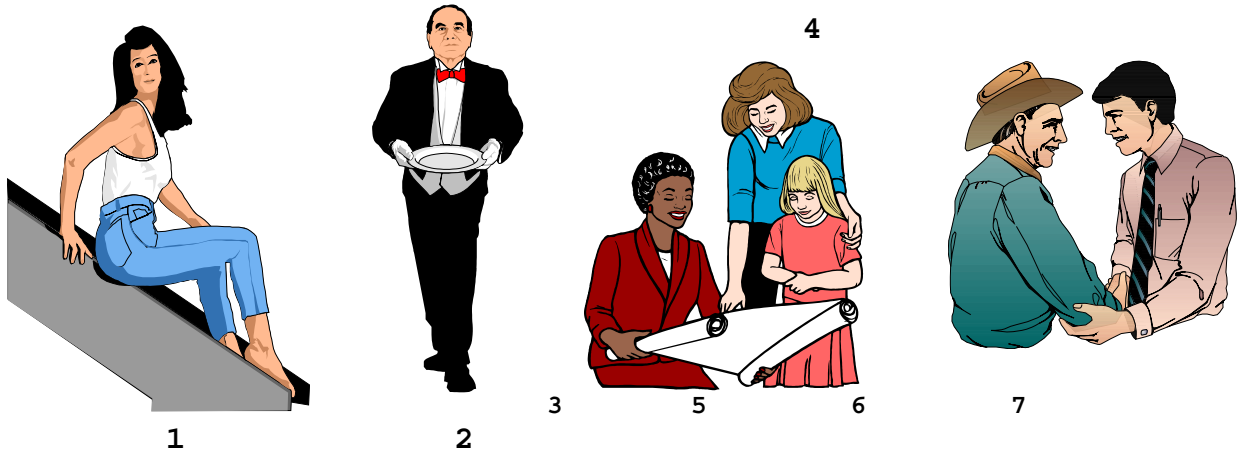
MÁS COLORES

amarillo, rojo, gris, beige, azul, rosa, morado ...

5. Lee las descripciones siguientes e identifica a qué figura corresponden.

- Uno tiene una camisa de manga larga arremangada y una corbata. Su pelo es corto y de color negro. Él está saludando a un señor que parece ser un poco mayor que él y que también viste una camisa de manga larga. Tiene puesto un sombrero en la cabeza. Parece que ya se conocen.
- Ella está con unos pantalones vaqueros y una camiseta blanca. Parece tener unos años y está sentada en una escalera, posando.

- c) Sonrientes, están mirando un plano. La niña es rubia y tiene un vestido. La que parece ser su madre viste unos pantalones, una blusa y un suéter ligero de lana. Es de piel blanca y el pelo castaño claro le llega a la altura de los hombros. La otra mujer es de piel negra, pelo muy corto y rizado y está vestida con una combinación de saya y chaqueta de color oscuro, estilo ejecutivo.
- d) Está vestido con un traje negro estilo frac. Debajo de la chaqueta tiene un chaleco de color gris. También tiene una corbata de lazo y sostiene una bandeja con las manos con guantes.



6. Circula las palabras referentes a ropas de las descripciones de arriba y escríbelas en el cuadro siguiente.

unidad 3 – página dos

APÊNDICE Q (Cont.)- Unidade 3 do material trabalhado no grupo de administração, onde o aluno aprende a falar sobre a família, e características físicas e psicológicas das pessoas.

CUADRO DE ROPAS Y ACCESORIOS

| SE USA EN LA PARTE SUPERIOR DEL CUERPO | SE USA EN LA PARTE INFERIOR DEL CUERPO | SE USA EN LA CABEZA | SE USA EN LOS PIES |
|--|--|---------------------|--------------------|
| | | | |

OTRAS ROPAS Y ACCESORIOS PARA COLOCAR EN EL CUADRO

- medias (= calcetines)
- pañuelo
- gafas
- traje
- zapatos (de tacón alto o bajo)
- tenis

saya (= pollera, falda)
bufanda
short
pantufilas

bermudas

sobretudo
gorra

collar
aretes

6.a. Lee y piensa en cómo completarías la siguiente conversación telefónica.

- *Buenos días.*
- *Buenos días.*
- *¿María está?*
- *Sí, un momento por favor. Ahora se pone..... Aló, quién es..*
- *Soy yo, tu amigo(a) de la universidad.*
- *Ah, ¿cómo estás? Te estamos esperando.*
- *Estoy bien, gracias, pero mira, he tenido un problema. Es que estoy tratando de llegar a tu casa con la dirección que me diste, pero me he perdido.*
- *¿Dónde estás ahora?*
- *Estoy en la terminal central. Creo que es cerca de tu casa.*
- *Sí, mira, como ya están aquí nuestras otras amigas, creo que mi madre te va a ir a buscar. Quédate en la entrada de la terminal que ella pasará a recogerte, pero te la pongo ahora para que le digas cómo eres y cómo estás vestido(a). ¿Está bien? Hasta luego y ya verás que todo saldrá bien.*
-

Practícala ahora con un compañero(a) de la clase.

6.b. Si por tu cumpleaños te regalan doscientos reales ¿Qué ropa te comprarías con ese dinero? Especifica el color también.

Ah, con doscientos reales me compraría

unidad 3 – página tres

APÊNDICE Q (Cont.)- Unidade 3 do material trabalhado no grupo de administração, onde o aluno aprende a falar sobre a família, e características físicas e psicológicas das pessoas.

7.a. En la siguiente lista de rasgos de carácter señala los que consideras positivos o negativos, escribiendo P o N según sea el caso.

| | | | | | |
|--------------------|--|----------------------------|--|------------------------|--|
| simpático, alegre | | tímido | | Pedante | |
| serio | | independiente | | Alegre | |
| chismoso | | pesimista | | Pesado | |
| juguetón, bromista | | optimista | | callado (introvertido) | |
| inteligente | | hablador (extrovertido) | | Sociable | |
| trabajador | | dinámico | | Celoso | |
| perezoso | | tacaño | | Tranquilo | |
| amable | | apresurado | | Nervioso | |
| generoso | | envidioso | | Paciente | |

7.b. Completa las siguientes frases con las características anteriormente citadas.

Mi compañero de trabajo no debe ser ni ... ni....

Me gustaría que mi jefe@ sea

7.c. **Compara tus opiniones con las de tus compañer@s y discute tus puntos de vista.**

7.d. **Y ahora, cómo es tu novi@**

Mi novi@ es ...

8. MÁS NÚMERALES

| | |
|--------------------|---------------------------|
| 200 doscientos | 10 000 diez mil |
| 201 doscientos uno | 100 000 cien mil |
| 300 trescientos | 1 000 000 un millón |
| 400 cuatrocientos | 10 000 000 diez millones |
| 500 quinientos | 100 000 000 cien millones |
| 600 seiscientos | |
| 700 setecientos | |
| 800 ochocientos | |
| 900 novecientos | |
| 1000 mil | |

¿Escribe por extenso estos números?

1999:

2001:

1 459 723:

OJO. Observa que la conjunción **Y** entre los números se escribe mucho menos que en portugués, sólo entre las decenas que lo necesitan.

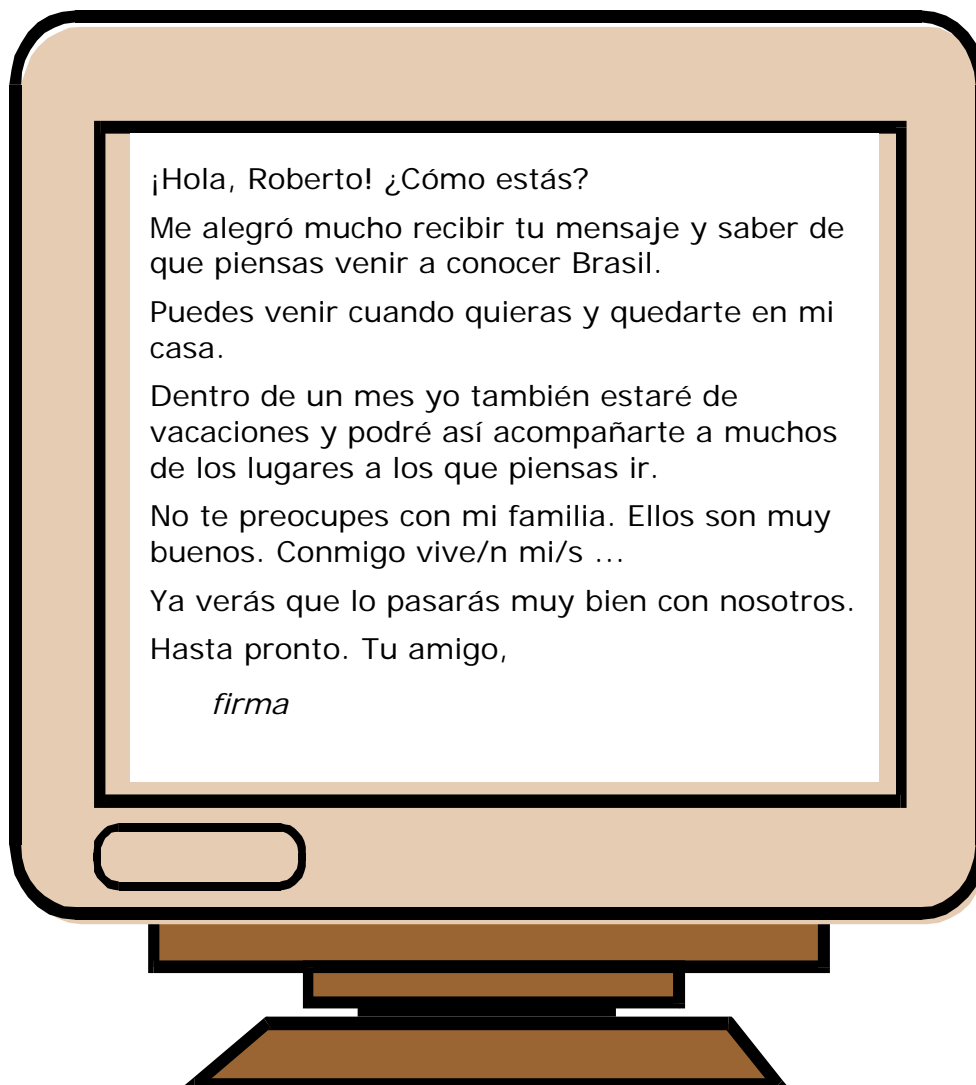
9. Ahora que sabes los números completa junto con tu compañero los datos de los países de América Latina en el mapa siguiente A o B.

unidad 3 – página cuatro

APÊNDICE Q (Cont.)- Unidade 3 do material trabalhado no grupo de administração, onde o aluno aprende a falar sobre a família, e características físicas e psicológicas das pessoas.

TAREA

1. Roberto, un amigo mexicano te envía un mensaje de correo electrónico, donde te dice que quiere visitar Brasil y te pregunta si se puede quedar en tu casa varios días. Tú le contestas el mensaje y le cuentas, además, cómo es tu familia (quiénes y cómo son).



APÊNDICE R- Fichas para ser recortadas e distribuídas desorganizadas entre os alunos para realizar a atividade “Encuentra a tu familia” (adaptado de GONZÁLEZ, 1997, p. 19).

| | | |
|---|---|--|
| <p>Eres Juan Tienes 29 años Tu mujer se llama María y tiene 23 años. Tienes dos hijos: Pedro y Luisa. Vives en Barcelona</p> | <p>Eres María Tienes 23 años. Tu marido se llama Juan y tiene 29 años. Tienes dos hijos: Pedro y Luisa. Vives en Madrid.</p> | <p>Eres Ana Tienes 27 años. Tu marido se llama Esteban y tiene 26 años. Tienes tres hijos: Tomás, Patricia y Roberto. Vives en Madrid.</p> |
| <p>Eres Pedro Tu padre se llama Juan. Tienes una hermana que se llama Luisa. Vives en Barcelona</p> | <p>Eres Esteban Tienes 26 años. Tu mujer se llama María y tiene 23 años. No tienes hijos. Vives en Madrid.</p> | <p>Eres María Tienes 25 años. Tu marido se llama Esteban y tiene 30 años. No tienes hijos. Vives en Madrid.</p> |
| <p>Eres Juan Tienes 29 años. Tu mujer se llama María y tiene 23 años. Tienes dos hijos Pedro y Luisa. Vives en Madrid.</p> | <p>Eres Esteban Tienes 30 años. Tu mujer se llama María y tiene 25 años. No tienes hijos. Vives en Madrid.</p> | <p>Eres María Tienes 23 años. Tu marido se llama Esteban y tiene 26 años. No tienes hijos. Vives en Madrid.</p> |
| <p>Eres Pedro Tu padre se llama Juan Vives en Madrid. Tienes una hermana que se llama Luisa</p> | <p>Eres Tomás Tu madre se llama Ana. Tienes una hermana que se llama Patricia y un hermano que se llama Roberto. Vives en Barcelona</p> | <p>Eres Roberto Tu madre se llama Ana. Tienes una hermana que se llama Patricia y un hermano que se llama Tomás. Vives en Barcelona</p> |
| <p>Eres María Tienes 23 años. Tu marido se llama Juan y tiene 29 años. Tienes dos hijos: Pedro y Luisa. Vives en Barcelona.</p> | <p>Eres Esteban Tienes 26 años. Tu mujer se llama Ana y tiene 27 años. Tienes tres hijos: Tomás Patricia y Roberto. Vives en Madrid.</p> | <p>Eres Ana Tienes 27 años. Tu marido se llama Esteban y tiene 26 años. Tienes tres hijos: Tomás, Roberto y Patricia. Vives en Barcelona.</p> |
| <p>Ere Luisa Tu padre se llama Juan. Tienes un hermano que se llama Pedro. Vives en Barcelona.</p> | <p>Eres Patricia Tu madre se llama Ana. Vives en Madrid. Tienes dos hermanos, que se llaman Tomás y Roberto.</p> | <p>Eres Patricia Tu madre se llama Ana. Tienes dos hermanos: Tomás y Roberto. Vives en Barcelona.</p> |
| <p>Eres Esteban Tienes 26 años. Tu mujer se llama Ana y tiene 27 años. Tienes tres hijos: Patricia, Roberto y Tomás. Vives</p> | <p>Eres Tomás Tu madre se llama Ana Vives en Madrid. Tienes una hermana que se llama Patricia y un hermano que se llama</p> | <p>Eres Roberto Tu madre se llama Ana. Tienes una hermana que se llama Patricia y un hermano que se llama Tomás.</p> |

| | | |
|---|----------|------------------|
| en Barcelona | Roberto. | Vives en Madrid. |
| Eres Luisa Tu padre se llama Juan. Vives en Madrid. Tienes un hermano que se llama Pedro. | | |

APÉNDICE S- Unidade para prática dos pretéritos usada no grupo de Administração.

1. Lee el siguiente diálogo, y después , practícalo con tu compañer@.



- Pedro, ¡Hola, qué tal! ¡Cuánto tiempo sin verte, caramba!
- ¡Hola, Enrique! Verdad, ya son casi como cinco años sin vernos, ¿no?
- ¿Qué fue de tu vida durante todo este tiempo?
- ¿Te casaste con María, aquella novia tuya?
- Sí, y tuve tres hijos. Dos, ya son grandecitos y uno tiene ahora años.
- ¿Y tú? ¿Te casaste?
- ¡Que va! cuando me gradué, me fui para Canadá y estuve trabajando por allá durante cuatro años y medio, me iba bien, ganaba bastante y aprendí un montón, pero hace poco tiempo me entraron ganas de volver y aquí estoy de nuevo. Allá vivía con una amiga mía, pero ella no quiso venir. Con la experiencia que reuní por allá, enseguida encontré una plaza de ingeniero jefe de proyectos en una empresa de construcciones y me va de lo mejor. Estás gordísimo, la buena vida ¿verdad?
- Y la buena comida. Hace un año comencé a trabajar como profesor en una universidad y es bastante interesante. ¿Dónde estás viviendo?
- No muy lejos de aquí, en el centro de la ciudad.
- Pues nosotros estamos viviendo en las afueras, cerca de la universidad. María está trabajando, ahora, en el departamento de marketing de una empresa de comunicaciones y propaganda.
- ¡Qué bien!
- Mira, toma una tarjeta mía y cuando quieras me llamas para ver si vas a la casa. María se va a poner de lo más contenta cuando lo sepa. Así cenas con nosotros y después conversamos recordando los viejos tiempos. ¿Qué te parece?
- Este fin de semana estaré ocupado terminando un trabajo, pero te llamo la semana entrante para ver si nos ponemos de acuerdo para el próximo viernes o el fin de semana. ¿Está bien?
- Me parece muy bien.
- Mira, apunta mi teléfono para cualquier cosa, es el tres veintisiete cincuenta y uno veintitrés.
- Muy bien ya lo anoté. Muchas gracias.
- Hasta pronto.
- Adiós.

2- Lee la biografía siguiente y responde a las preguntas que te va a hacer tu compañer@. Después hazle las preguntas que están debajo del texto. Observa los verbos que están en pretérito indefinido.

FEDERICO GARCÍA LORCA

Poeta y dramaturgo español, nació en Fuente de Vaqueros el 5 de junio de 1898. Perteneció a la generación del 27. Hijo de un labrador acomodado, estudió Derecho en la universidad de Granada. En 1919 se trasladó a Madrid donde se relacionó con Dalí, Buñuel y otros. Preparó el primer festival de cante jondo en 1920. Pronunció conferencias por toda España, la cual recorrió con el teatro universitario *La Barraca*. En 1929 viajó a Nueva York y, en 1933 a Cuba y Argentina. Fue uno de los impulsores de lo folclórico en la literatura, como en *Canciones* (1921), *Romancero gitano*, su mayor éxito, en 1928 y *Poema del cante jondo*, en 1931. En prosa poética, se destaca *Impresiones y paisajes*, escrita en 1918. Como dramaturgo revolucionó el panorama teatral con las tres piezas trágicas: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma*

(1934) y *la Casa de Bernarda Alba* (1936). Los franquistas lo detuvieron al estallar la guerra civil y fue fusilado en Víznar el 19 de agosto de 1936.

PREGUNTAS

¿Cuándo y dónde nació Pablo Neruda?

.....

¿Cuándo se inició en la carrera como diplomático?

.....

¿Cuál es su verdadero nombre?

.....

¿Qué premios obtuvo?

.....

¿Cuáles son los títulos de algunos de los libros que escribió?

.....

¿Cuál fue la causa de su muerte y cuándo murió? ...

.....

PABLO NERUDA

Nació en Temuco, Chile, en 1904. Su verdadero nombre es Ricardo Neftalí Reyes. Huérfano de madre, su padre, ferroviario, no vio con agrado su afición a las letras, que se inició a los 11 años, publicando artículos en el diario *La Mañana*. Residió en Santiago en 1921, ingresó en la universidad y se despertó a una vida bohemia. Desde 1926 fue representante diplomático de su país en Birmania, Java, España (1934-1938), Francia y México. Al mismo tiempo recorrió el mundo dando conferencias y participando en congresos y polémicas internacionales. Obtuvo el Premio Stalin de la Paz en 1950 y el premio Nobel de Literatura en 1971. Es autor de libros entre los que se destacan: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924), *Residencia en la tierra* (1929), *España en el corazón* (1937), *Canto general* (1950). Para el teatro escribió *Fulgor y muerte de Joaquín Murieta* (1976), y dejó sus memorias en *Confieso que he vivido*, publicado en 1974. Murió enfermo de cáncer en Santiago de Chile el 24 de septiembre de 1973.

PREGUNTAS

¿Cuándo y dónde nació Federico García Lorca?

.....

¿Dónde hizo sus estudios universitarios?

.....

¿En qué año viajó a Argentina y Cuba?

.....

¿Cuál fue su obra literaria más conocida y cuándo la escribió?

.....

¿Escribió alguna obra de teatro?

.....

¿Cuándo y cómo murió?

.....

Pretérito Indefinido:

Expresa una acción realizada y acabada en el pasado. Se usa en **biografías**, o con expresiones como: *ayer*, *la semana pasada*, *el lunes*, *mes/año/siglo pasado*, etc.).

Nací en Porto Alegre pero **vine** desde pequeño a São Paulo.

El mes pasado **estuve** en España y **visité** muchos lugares interesantes.

| REGULARES | | | IRREGULARES | | |
|------------|-------------------|-------------------|-------------|------------------|-------------------|
| Verbos | 3ra. pers. sing. | 3ra. pers. pl. | Verbos | 3ra. pers. sing. | 3ra. pers. pl. |
| ESTUDIAR | estudió | estudiaron | HACER | hizo | hicieron |
| NACER | | nacieron | VENIR | vino | vinieron |
| SALIR | salió | | TENER | tuvo | tuvieron |
| LUCHAR | | lucharon | ESTAR | | estuvieron |
| TRABAJAR | trabajó | | PONER | puso | |
| LLEGAR | | llegaron | SABER | | supieron |
| VOLVER | volvió | | TRAER | trajo | |
| MUDARSE | | se mudaron | IR/SER | | fueron |
| ENFERMARSE | se enfermó | | MORIR | murió | |

1. Ahora redacta una biografía breve de algún familiar o persona conocida

2. Lee y pronuncia los pretéritos indefinidos de estos verbos. ¿Puedes escribir los infinitivos correspondientes?

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| _____ : visité / visitamos | _____ : paseé / paseamos |
| _____ : fui / fuimos | _____ : pasé / pasamos |
| _____ : vine / vinimos | _____ : volví / volvimos |
| _____ : tomé / tomamos | _____ : vi / vimos |
| _____ : salí / salimos | _____ : hice / hicimos |
| _____ : alquilé / alquilamos | _____ : estuve / estuvimos |
| _____ : llegué / llegamos | _____ : pude / pudimos |
| _____ : volé / volamos | _____ : supe / supimos |
| _____ : viajé / viajamos | _____ : dormí / dormimos |

3. Completa el siguiente cuadro

| VIAJAR | CONOCER | QUEDARSE | SER/IR | ESTAR | HACER | PODER |
|------------|------------|---------------|----------|------------|----------|---------|
| viajé | | me quedé | | | hice | |
| | conociste | te quedaste | fuiste | | hiciste | |
| viajó | conoció | se quedó | | estuvo | hizo | pudo |
| | | nos quedamos | | | | pudimos |
| viajasteis | | os quedasteis | fuisteis | | | |
| viajaron | conocieron | se quedaron | | estuvieron | hicieron | |

4. Completa el texto siguiente con los verbos conjugados en Pretérito Indefinido.

El año pasado, (viajar, yo) de vacaciones a Chile, con mis padres y mi hermana mayor. (Estar, nosotros) allá unos diez días. En ese tiempo (poder) visitar muchos lugares. Lo primero que (hacer) (ser) pasear por Santiago. Allí (ver, nosotros) muchos lugares interesantes: el cerro Santa Lucía donde se (fundar) la ciudad, el cerro San Cristóbal y, muchos palacios y monumentos que me (gustar a mí)

mucho. Al tercer día (volar, nosotros) hacia el desierto de Atacama donde (conocer) los géiseres de El Tatio.

Después de regresar a Santiago, (alquilar) un coche en el cual viajamos hasta Viña del Mar. El mismo día (seguir) hacia Valparaíso donde pasamos la noche. Al día siguiente fuimos hasta Temuco y Valdivia (¡más de → 700 km!) donde nos separamos después de descansar una noche, pues yo me moría de las ganas de conocer la región de los grandes lagos. Entonces, mi familia (seguir) viaje hasta Puerto Montt para hacer un crucero de tres días por las heleras del parque nacional Torres del Paine, casi en la Tierra del Fuego. Y yo, por mi parte, subí hasta Osorno y me (alojar) en el Hotel Puyehue en la orilla del lago del mismo nombre. Allí, (conocer, yo) una chilena encantadora, que también estaba sola de vacaciones y juntos pasamos tres días de maravilla *pololeando*: conocimos otros lagos y (ir, nosotros) hasta Bariloche, en el lado argentino. ¡Lástima que (ser)..... sólo tres días. La despedida fue triste pero yo tenía que volver a Santiago donde (reunirme) con mi familia para regresar a Brasil. ¡Sin duda ninguna, fueron las mejores vacaciones de mi vida!

5. En parejas. Piensa en algunas vacaciones que recuerdes como algo especial (divertidas, sorprendentes, extrañas, románticas, arriesgadas, etc.) y coméntalas con tu compañero(a).

Este vocabulario te puede ayudar:

*Playas, olas, arena, ríos, lagos, manantiales, cascadas, cuevas = cavernas, fango, barro, mosquitos, carreteras, caminos, trillos, naturaleza, tienda de campaña.
En fin, en resumen, fue una experiencia muy interesante, emocionante, etc.*

APÉNDICE T- Atividade complementar para prática dos pretéritos, em curso de espanhol ministrado no CI-GP (adaptado de SÁNCHEZ, ESPINET e CANTOS, 1995, p. 115).

1a. En grupos de tres o cuatro personas. Organicen según crean conveniente, los cuadros de esta historia. Escriban lo que pasó y después cuéntenlo.

Platillo/disco volador aterrizar extraterrestres luz intensa acercarse banco del parque Enamorar cielo preguntar la hora bajarse estrellas quedar sorprendidos tener miedo



1.b Ahora vas a comprobar la historia que has elaborado con la grabación que escucharás a continuación.

2. Completa la conjugación de estos verbos en pretérito indefinido.

| VER | BAJARSE | ACERCARSE | PREGUNTAR | SER/IR | SALIR |
|-----|---------|-----------|-----------|--------|-------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

APÉNDICE U- Leitura e exercícios com tema próprio da área de comércio internacional. Incoterms.

TAREA

©prof. Gonzalo Abio, junio 2001

¿Sabes lo que son los Incoterms?

Lee el siguiente texto y responde, después, las preguntas que están debajo.

En el comercio internacional se ha desarrollado un idioma común, fruto de las prácticas comerciales internacionales. Determinadas disposiciones se han normalizado e incorporado a la legislación de cada país. Los Incoterms son un conjunto de reglas internacionales, de aceptación voluntaria por las partes, que determina el alcance de las cláusulas comerciales incluidas en el contrato de compraventa internacional.

Son de fácil comprensión para las partes intervinientes.

Los Incoterms se caracterizan por siglas o abreviaturas que indican su contenido. Cada una de ellas encierra un conjunto de obligaciones a ser asumidas por las partes, vendedor y comprador, que intervienen en una compraventa internacional.

Los Incoterms también se denominan cláusulas de precio, pues cada termino permite determinar los elementos que componen el precio.

El propósito de los Incoterms es el de proveer un grupo de reglas internacionales para la interpretación de los términos mas usados en el Comercio internacional. Los Incoterms en su uniformidad y extensión, reducen la incertidumbre derivada de las múltiples interpretaciones que países con legislación, usos y costumbres diferentes, suelen dar a las transacciones comerciales.

Hasta principios de siglo las partes contratantes desconocían las prácticas comerciales en sus respectivos países por lo que tenían miedo de operar con países que no conocían. En 1919 surgió el sistema de cotizaciones internacionales Definiciones para el Comercio Extranjero Americano. En 1936 la Cámara de Comercio Internacional establece los Incoterms International Commerce Terms. Dada la evolución del comercio internacional estas normas con el transcurso del tiempo han sido revisadas y actualizadas en sucesivas ocasiones.

Los Incoterms 2000 toman en consideración la reciente difusión de zonas libres de aduanas, el incremento del uso de las comunicaciones electrónicas en las transacciones comerciales y los cambios en la práctica del transporte.

Las cotizaciones en ningún momento van a reemplazar al Contrato de Compraventa Internacional, forman parte de él, porque abarcan algunos puntos por Ej. no dice nada del instrumento de pago, de la propiedad de la mercadería, etc. Ellas cumplimentan el rol de ser orientadoras para determinar fundamentalmente las obligaciones y derechos entre vendedor y comprador. Los Incoterms se refieren a las modalidades de entrega de las mercaderías que motivan una transacción.

La selección del Incoterm influye sobre el costo del contrato. Si bien todos los gastos o costos lo termina pagando el comprador, este debe conocer, además de lo estipulado en el contrato de compraventa, que importes debe desembolsar y cuales están incluidos en el precio.

Principales características

Los puntos más importantes se refieren a:

- La entrega
- Los riesgos
- Los gastos
- Los documentos

O sea que los Incoterms determinan:

- El alcance del precio.

- En que momento y donde se produce la transferencia de riesgos sobre la mercadería del vendedor hacia el comprador.
- El lugar de entrega de la mercadería.
- Quién contrata y paga el transporte
- Quién contrata y paga el seguro
- Qué documentos tramita cada parte y su costo.

□ I- PREGUNTAS (para ser respondidas en español) y entregar al profesor.

- 1- ¿Qué son los incoterms?
- 2- ¿Cuándo surgieron?
- 3- ¿Cuándo fue la última actualización de los incoterms y que situaciones nuevas llevan en cuenta?
- 4- ¿Por qué los incoterms se denominan también *cláusulas de precio*?

II a- Lee las siguientes definiciones de tres incoterms y elige la opción que consideres correcta

OJO. mercadería (en Argentina) = mercancía (en otros países).

- a) El vendedor cumple con su obligación al poner la mercadería en el lugar fijado, a cargo del transportista, luego de su despacho de aduana para la exportación. Si el comprador no ha fijado ningún punto específico, el vendedor puede elegir dentro de la zona estipulada, el punto donde el transportista se hará cargo de la mercadería. Este término puede usarse con cualquier modo de transporte, incluido el multimodal.
 - i- **DDU** (Delivered Duty Unpaid - Entregada Derechos No Pagados)
 - ii- **FCA** [Free carrier (Franco Transportista - Libre Transportista)]
 - iii- **CPT** (Carriage Paid To - Transporte Pagado Hasta)
- b) El vendedor cumple con su obligación cuando pone la mercancía a disposición del comprador en el lugar convenido en el país de importación. El vendedor asume todos los gastos y riesgos relacionados con la entrega de la mercadería hasta ese sitio (excluidos derechos, cargas oficiales e impuestos), así como los gastos y riesgos de llevar a cabo las formalidades aduaneras.
 - i- **DDU** (Delivered Duty Unpaid - Entregada derechos no pagados)
 - ii- **EXW** (Ex-works, ex-factory, ex-warehouse, ex-mill)
 - iii- **CFR** (Cost & Freight - Costo y Flete)
- c) La abreviatura va seguida del nombre del puerto de destino. El precio comprende la mercadería puesta en puerto de destino, con flete pagado pero seguro no cubierto. El vendedor debe despachar la mercadería en Aduana y solamente puede usarse en el caso de transporte por mar o vías navegables interiores.
 - i- **CFR** (Cost & Freight - Costo y Flete)
 - ii- **FOB** (Free on Board - Libre a bordo)
 - iii- **CIF** (Cost, Insurance & Freight - Costo, Seguro y Flete)

II b- Por parejas, comprueben las respuestas dadas.

Yo creo que

APÉNDICE V- Atividade dedicada à preparação de um Curriculum Vitae em español.

TAREA

2.a. ¿Alguna vez has tenido que hacer un curriculum tuyo para buscar un empleo?

Piensa en cuáles serán las partes e informaciones que deben colocarse en un currícul.

2.b. Escribe una breve carta, con las siguientes características y anexa un CV tuyo.

| |
|--|
| fecha |
| <p>Estimado Sr/a Director del Departamento de Personal:</p> <p>Tengo interés en trabajar en su empresa y, además, creo que mi experiencia puede ser de utilidad para ustedes. Por ese motivo, le envío, junto con esta carta, mi curriculum vitae para su análisis.</p> <p>Sin otro particular, y esperando su consideración al respecto, me despido de usted.</p> <p>Atentamente,</p> <p style="text-align: right;">firma</p> |

MODELO DE CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

LUGAR DE NACIMIENTO:

NACIONALIDAD:

ESTADO CIVIL:

DIRECCIÓN:

CÓDIGO POSTAL:

CIUDAD:

PAÍS:

TELÉFONO:

TELÉFONO MÓVIL:

DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO:
DOCUMENTO (CÉDULA) NACIONAL DE IDENTIDAD:

ESTUDIOS REALIZADOS (o FORMACIÓN):

CURSO SUPERIOR:

CURSO BÁSICO:

OTROS CURSOS:

SEMINARIOS:

EXPERIENCIA LABORAL (o PROFESIONAL):

Empezar por el último empleo, indicando la fecha de inicio y de término de cada uno. También se puede poner la dirección, teléfono y el nombre del responsable en ese lugar.

PASANTÍAS O ENTRENAMIENTOS REALIZADOS EN EMPRESAS:

IDIOMAS:

(HABLA, LEE, ESCRIBE: bien, regular o mal) O POR NIVELES (INICIAL, INTERMEDIO, AVANZADO, SUPERIOR)

OTRAS ACTIVIDADES:

APÉNDICE W- Pagina de resumo no final da Unidade 1, da apostila usada no CI-GP em 1998.

UN. 1

ALGUNAS COSAS QUE USTED SABE

COMUNICACIÓN

Saludos

¡Hola!

Buenos días

Buenas tardes

Buenas noches

¿Cómo estás?

vivimos

¿Cómo está usted?

Preguntar nombres y apellidos

¿Cómo te llamas?

¿Cómo se llama usted?

Decir su nombre y apellidos

Me llamo y mis apellidos son ...

Mi sobrenombre (alias) es ...

Preguntar la dirección

¿Dónde vives / vive usted?

¿Cuál es tu/su dirección?

Mi dirección es ...

¿Es cerca o es lejos?

Afirmar / Negar

Sí / No

Ayudas

¿Cómo se dice en español?

¿Cómo se escribe?

No entiendo. ¿Puedes repetir, por favor?

¿Está bien así?

¿Qué es eso?

Fórmulas de cortesía

y Por favor, muchas gracias, etc.

Despedidas

Adiós

Hasta mañana

GRAMÁTICA

Verbos

SER ESTAR LLAMARSE VIVIR

soy estoy me llamo vivo

estás te llamas vives

es está se llama vive

somos estamos nos llamamos

sois estáis os llamáis vivís

están se llaman viven

Los pronombres personales

yo, tú, él/ella, usted

nosotros, vosotros, ellos/ellas, ustedes

Los pronombres interrogativos ¿Cómo?

¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cuál?

Los artículos

el, la, los, las

un, una, unos, unas

lo

Contracciones

al, del

Conjunciones

y (e) ; o (u)

El abecedario

la a, la b, la c ...

Algunos numerales

el cero, uno, dos, ... trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve veinte.

APÊNDICE X- Fragmento do apêndice gramatical que acompañava a apostila usada no CI-GP entre 1997 e 2000. Neste caso referente aos verbos em presente do indicativo.

AG

Nota. Obsérvese que tanto los verbos terminados en **-ar** como los terminados en **-er** mantienen en sus terminaciones la vocal de los respectivos infinitivos, salvo en la 1a. pers. sing.

Verbos irregulares

a) Irregularidad común

1. e → ie

| |
|---|
| CERRAR: <i>cierro - cierras - cierra – cerramos - cerráis – cierran</i> |
| EMPEZAR: |
| PENSAR: |
| CALENTAR: |
| GOBERNAR: |
| ENTENDER: <i>entiendo - entiendes – entiende - entendemos - entendéis – entienden</i> |
| PERDER: |
| QUERER: |
| DEFENDER: |
| MENTIR: <i>miento - mientes - miente – mentimos - mentís – mienten</i> |
| PREFERIR: |
| HERIR: |

2. o → ue

| |
|---|
| VOLAR: <i>vuelo - vuelas - vuela – volamos - voláis – vuelan</i> |
| CONTAR: |
| ENCONTRAR: |
| PROBAR: |
| RECORDAR: |
| VOLVER: <i>vuelvo - vuelves - vuelve – volvemos - volvéis – vuelven</i> |
| SOLER: |
| DEVOLVER: |
| MORDER: |
| DORMIR: <i>duermo - duermes – duerme - dormimos - dormís – duermen</i> |
| MORIR: |

Nota. Observa que las **primeras** y **segundas** personas del plural no son afectadas por estas alteraciones

El verbo **jugar** cambia **u → ue**, excepto en la 1ra. y 2da. pers. del plural:

Juego - juegas - juega - jugamos - jugáis - juegan

3. e → i Sólo afecta a los verbos en **-ir**:

| |
|---|
| PEDIR: <i>Pido - pides - pide - pedimos - pedís - piden</i> |
| SERVIR: |
| SEGUIR: |
| REÍR: <i>Río - ríes - ríe - reímos - reís – ríen</i> |
| REPETIR: |